

InterCambios

Dilemas y transiciones de la Educación Superior

InterCambios

La revista *InterCambios. Dilemas y Transiciones de la Educación Superior* es una publicación oficial de la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República y Consejo de Formación en Educación de la Administración Nacional de Educación Pública, arbitrada y de edición bianual. Aborda temáticas y problemas de la educación superior con la intención de cubrir un espacio no explorado en nuestro medio, posibilita el debate y reflexiones sobre estas cuestiones, a la vez que se constituye en un instrumento para la difusión de resultados de investigaciones y experiencias innovadoras en el campo.

Presentada inicialmente doble formato, impreso y digital, se propone:

- Dar cuenta al colectivo docente interesado en la problemática de la educación superior de su estado de situación, de investigaciones, dilemas y experiencias innovadoras que aporten una mirada crítica, reflexiva y multidimensional sobre el tema.
- Generar un espacio de intercambio de reflexiones que promueva la toma de conciencia de la identidad de este campo del conocimiento, que estimule la producción de saberes tanto en lo que concierne a las teorías y a las prácticas institucionales como a la creación de alternativas transformadoras para este nivel educativo.

A fin de mantener la coherencia de cada publicación, la revista cuenta con un eje temático conformado por un artículo de peso conceptual y trabajos acordes, seleccionados y distribuidos en las siguientes secciones:

- *Dilemas y debates*, de corte ensayístico, incluye cuestiones de reflexión y discusión de la agenda educativa;
- *Investigaciones y Experiencias*, está destinada a los artículos referidos a propuestas de enseñanza producto de investigaciones o sistematización de resultados evaluados.

Dispone de una sección para reseñas bibliográficas y otra para el catálogo de tesis elaboradas por docentes uruguayos en los posgrados existentes en el país o en el exterior.

La revista, está indexada en las bases LATINDEX (Sistema Regional de información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, El Caribe, España y Portugal), TIMBÓ (Trama Interinstitucional Multidisciplinaria de Bibliografía Online), COLIBRÍ (Conocimiento Libre Repositorio Institucional-Udelar), DOAJ (Directory of Open Access Journals), REDIB (Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico), SHERPARoMEO (RoMEO Journals database) y DIALNET (Hemeroteca de artículos científicos hispanos en Internet) y LatinREV (Red Latinoamericana de Revistas Académicas en Ciencias Sociales y Humanidades).

InterCambios se rige por normas de publicación preestablecidas y sus artículos son evaluados mediante un sistema de arbitraje conformado por evaluadores externos expertos en las temáticas en cuestión.



Créditos:

Fotografías: Stock FreePik, Deposit, EnvatoElements.

La revista no hace necesariamente suyas las opiniones, juicios o criterios vertidos por el o los autores de los artículos.

C O N T E N I D O S

Editorial	11
Investigaciones y Experiencias	
Pluralidad de saberes en la formación docente universitaria <i>Nicolás Chiarino, Graciela Plachot.</i>	15
Radios universitarias actuales: aportes para comprender sus usos desde la perspectiva docente <i>Leticia Susana Pou.</i>	23
Enseñanza, investigación y extensión en Trabajo Social en el contexto de la crisis de la Universidad y el declive del programa institucional <i>Mateo Berri.</i>	33
Enseñanza del trabajo en equipo en entornos virtuales: experiencia de docentes de una institución de educación superior técnica <i>Andrea Espejo, Gimena Burga, Pablo Gutiérrez, Ursula Cogorno, Rossangel Cuentas, Hilda Muñoz, Jhennifer Ramírez.</i>	41
Currículum y Tecnólogo en Informática: tensiones y desafíos <i>Sonia Rocha.</i>	49
Enseñanza de una L3 con fines profesionales a través de competencias comunicativas <i>M. Cristina Santana-Quintana.</i>	59
Formación docente y <i>booktuber</i> : Proyección en el aula COVID-19 <i>María Loreto Mora-Olate.</i>	69
Flexibilidad curricular en Udelar: percepción estudiantil <i>María Virginia Ticino Franzia.</i>	81
Proyectos en educación para la mejora de la enseñanza <i>Max Michael Serrano Mesía, María Nilda Lule Uriarte, Nilson Yover Montenegro Cruz</i>	91
Tareas docentes para las clases prácticas de Morfofisiología en la Licenciatura en Rehabilitación en Salud <i>Lázaro Arsenio Artilles Vargas, Marlene Orozco González, Mabel Vera Estrada, Graciela Jorge Rodríguez</i>	99
Observatorio de prácticas de planificación, metodología y evaluación en Educación Física <i>Mariana Sarni, David Pérez López, Franco Cal, Nancy Salvá, Ana Peri.</i>	109
Formação pedagógica docente: experiência de Brasil e Uruguai <i>Amanda Rezende Costa Xavier, Lígia Bueno Zangali Carrasco, Maria Antonia Ramos de Azevedo, Elaine Cristina Maldonado, Jaqueline Antonello.</i>	119

Análisis crítico de la diversidad generacional docente en el contexto universitario 127
Mónica Vallejo Ruiz, Antonio Portela Pruaño, José Miguel Nieto Cano,
María Luisa García Hernández, Ana Torres Soto.

Resúmenes de tesis

La enseñanza del mundo medieval en la formación de profesores de Historia 139
Andrea Salvo

En memoria

Marta Demarchi (1930–2023). La educación como compromiso ético 145



Editorial





El número de diciembre de 2023 de la revista *InterCambios* nos convoca en un momento que continúa presentando grandes desafíos para el pensamiento colectivo, la construcción de conocimiento y el debate de temas de educación superior desde dentro y fuera de las universidades. El auge de la inteligencia artificial junto a otros debates que se gestaron hace ya tiempo pero continúan estando en escena interpelan las formas de construcción de la vida universitaria en todas sus dimensiones: en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de los aprendizajes, en la circulación de saberes, el vínculo con otros actores, la gestión y el gobierno universitario.

Contamos en este número con aportes provenientes de Chile, Cuba, España, Perú, Uruguay, presentados en las secciones habituales. Los temas abordados incluyen la formación docente universitaria, la comunicación universitaria en clave pedagógica y estudios sobre el estado de disciplinas particulares en ciertas instituciones.

Resulta gratificante que este número, de convocatoria abierta —sin *dossier* dirigido a ningún tema particular—, recoja aportes provenientes de varias naciones iberoamericanas, en el entendido de que compartimos temas, problemas y abordajes del campo universitario. Como corolario de eso, generar redes de intercambio y lectura mutua ayuda al impulso necesario que se debe tomar desde este tipo de ámbitos para contribuir al desarrollo universitario en un momento de fuertes embates contra las universidades públicas y la vida democrática general.

Del mismo modo, nos complace haber recibido artículos realizados por estudiantes de fin de grado que pasaron por los procesos de evaluación correspondientes y han estado a la altura de ellos, mostrando que podemos ampliar las miradas con rigurosidad y calidad.

Agradecemos enormemente a todas las personas que aportan desde distintos ámbitos y con distintas funciones su parte en este asunto: autoras/es, evaluadoras/es, personal administrativo y de gestión, personal informático y de corrección de estilo.

Como siempre, las puertas de esta revista están abiertas para continuar enriqueciendo el conocimiento y el debate sobre la educación superior.

Carolina Cabrera y Nancy Peré
EQUIPO EDITOR

Investigaciones y experiencias





Pluralidad de saberes en la formación docente universitaria¹

Plurality of knowledge in university teacher training

Pluralidade de saberes na formação de professores universitários

Nicolás Chiarino.
ORCID: 0000-0002-4530-1777¹

Graciela Plachot.
ORCID: 0000-0002-7951-9707²

¹ Instituto de Psicología,
Educación y Desarrollo Humano.
Facultad de Psicología.
Universidad de la República.

Contacto:
nchiarino@psico.edu.uy

² Instituto de Psicología,
Educación y Desarrollo Humano.
Facultad de Psicología.
Universidad de la República.

Contacto:
gplachot@psico.edu.uy

Recibido: 18-08-22
Aceptado: 21-04-23

Resumen

El objetivo del artículo es analizar y discutir la necesidad de concebir la formación docente universitaria desde una pluralidad de saberes. A partir de la integración de diversos desarrollos conceptuales sobre docencia universitaria, en diálogo con la concepción latinoamericana de universidad, se propone una serie de dimensiones relevantes para pensar la docencia y la formación universitaria (ético-política, crítico-reflexiva, dialógico-generativa, pedagógico-didáctica, disciplinar-experiencial y sistémico-comunicacional). Se resalta la importancia de profundizar esta perspectiva en los diversos espacios y dispositivos formativos orientados a la profesionalización y la formación permanente del profesorado a nivel universitario.

Palabras clave: enseñanza universitaria, formación docente, profesionalización del rol docente

Abstract

The objective of the article is to analyze and discuss the need to conceive university teacher training from a plurality of knowledge. From the integration of various conceptual developments on university teaching, in dialogue with the Latin American university model, a series of relevant dimensions are proposed to think about university teaching and training (ethical-political, critical-reflexive, dialogical-generative, pedagogical-didactic, disciplinary-experiential and systemic-communicational). The importance of deepening this perspective in the various training spaces and devices, aimed at the professionalization and permanent training of teachers at the university level, is highlighted.

Keywords: university education, teacher training, professionalization of the teaching role.

Resumo

O objetivo do artigo é analisar e discutir a necessidade de se pensar a formação de professores universitários a partir de uma pluralidade de saberes. A partir da integração de diversos desenvolvimentos conceituais sobre o ensino universitário, em diálogo com o modelo universitário latino-americano, propõe-se uma série de dimensões relevantes para pensar o ensino e a formação universitária (ético-político, crítico-reflexivo, dialógico-generativo, pedagógico-didático, disciplinar-experiencial e sistêmico-comunicacional). Ressalta-se a importância do aprofundamento dessa perspectiva nos diversos espaços e dispositivos de formação voltados à profissionalização e formação permanente de docentes de nível universitário.

Palavras-chave: formação universitária, formação de professores, profissionalização do papel docente.

1. Introducción²

A partir de una concepción latinoamericana de universidad, caracterizada por la democratización del saber, la calidad académica y el compromiso social (Arocena, 2014), abordamos la docencia universitaria considerando sus condiciones históricas, políticas, sociales y culturales (Edelstein, 2014).

Actualmente asistimos a una época desafiante para la universidad y para los docentes universitarios (Camillo-ni, 2018). Transitamos un contexto caracterizado por altos niveles de desigualdad y exclusión, transformaciones aceleradas producto de los desarrollos científicos y tecnológicos (Sacristán Romero, 2006), mutaciones subjetivas e intersubjetivas —nuevas formas de percibir el tiempo, los vínculos, la comunicación— (Araújo y Cardozo, 2016), situaciones disruptivas con efectos inéditos a escala global como la pandemia generada por covid-19 (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2022), por mencionar algunos acontecimientos.

De Souza Santos (2020) dirá que toda pandemia es de naturaleza discriminatoria, más difícil para algunos que para otros. El autor entiende que la pandemia de covid-19 agrava lo que ya existía al inscribirse en un contexto de crisis que hace más de 40 años se transitan. Sus huellas en lo educa-

tivo son hoy foco de investigación en nuestras prácticas docentes. En ello la adaptación, la reconfiguración, la innovación, lo heroico (resiliencia), la ecolalia (repetición) y el retiro se conformaron como posibles posiciones pedagógicas que permitieron desmantelar mandatos naturalizados y adormecidos, y activar en lo emergente de la emergencia oportunidades de reconfiguración postergadas e invisibilizadas (Plachot, 2021; Plachot, 2022a). Estos escenarios desafían el ejercicio del rol docente universitario para el abordaje de situaciones cada vez más complejas, diversas, inestables y disruptivas (Edelstein, 2014): implican formar para lo desconocido (Brovetto, 1994).

Las complejidades en que se desarrolla la tarea docente requieren de una profesionalización del rol docente (Rodríguez Zidán, 2004), el cual tiene sus particularidades. Souto (1996) señala la polivalencia de ser docente universitario asociada a una doble profesionalización, la formación disciplinar del campo específico y la formación del docente universitario. Esta profesionalización implica una formación práctica permanente, la cual según Gatti (2014) puede entenderse como un proceso de transformación y crecimiento, reconstrucción, reconocimiento, y no solamente como la adquisición de habilidades o destrezas y conocimientos técnicos. Se entrelazan saberes disciplinares

con saberes pedagógicos específicos de la docencia universitaria.

En el cruce de estas circunstancias las docencias se interpelan en cada diseño curricular de las aulas. Desde lo innegociable de lo político imaginan y actúan escenas pedagógicas, didácticas y comunicacionales que requieren situarse en la numerosidad, en los grupos pequeños, en lo sincrónico, en lo asincrónico y lo presencial, en la diversidad de tránsitos de formación del estudiantado. Variabilidades por momentos silenciadas y homogeneizadas que requieren desmantelarse y visibilizarse al renovar las preguntas: ¿cuáles son los saberes que legitiman y sostienen las formas de ser y hacer docencia en lo universitario hoy?, ¿nos formamos como docentes en esos saberes?

2. Hacia una concepción plural de saberes en la formación docente universitaria

El ecosistema universitario cambia a ritmos acelerados que no se condicen con los procesos formativos de los profesores. La concepción de enseñanza y la identidad del profesorado se modifican en sintonía con diversos procesos socioculturales y reformas curriculares. Se requiere que el profesorado viva y practique su docencia como una profesión especializada en la que pueda desarrollar una enseñanza-arte y ciencia que se traduce en

2 Este artículo retoma aportes de los proyectos de tesis doctorales en Psicología del Mag. Nicolás Chiarino (2020) y del proyecto de tesis doctoral en Educación de la Mag. Graciela Plachot (2022b).

una actividad de naturaleza compleja (Zabalza, 2009).

En este sentido, se propone reflexionar sobre la formación docente universitaria en el interjuego de una pluralidad de saberes, que proponemos organizar en las siguientes dimensiones: a) ético-política, b) crítico-reflexiva, c) dialógico-generativa, d) pedagógico-didáctica, e) disciplinar-experiencial y f) sistémico-comunicacional.

a) Dimensión ético-política

Según Saramago (2010), la formación universitaria no debe restringirse a la formación instruccional, es indispensable incluir la formación en ciudadanía con valores democráticos como la libertad, la responsabilidad y la paz. Esta perspectiva, lejos de estar reducida al conocimiento disciplinar, implica la formación plena del ser humano (Ares Pons, 1994).

La dimensión ético-política atraviesa la práctica docente (Freire, 2006), ya que el ejercicio del rol supone un especial cuidado de sí mismo y de los otros —estudiantes, docentes, pacientes, grupos, comunidades, otros de interacción—. En esta misma dirección, Cullen (2004) destaca la relación entre lo ético y lo político, en la que la ética requiere exponer a la crítica racional y argumentativa las decisiones. Configura una definición del espacio público, de convivencia justa y respeto de los derechos humanos, de una ciudadanía responsable, participativa y la posibilidad de generar proyectos comunes y solidarios.

b) Dimensión crítico-reflexiva

La dimensión crítico-reflexiva es sustantiva para el desarrollo de la tarea docente y la realidad universitaria. Según Ares Pons (1994), la reflexión crítica del conocimiento es un aspecto necesario para dar unidad y sentido a la universidad. Por otro lado, Saneugenio y Escontrela (2000) señalan la importancia de adoptar un modelo

crítico-reflexivo para la formación de los docentes y el desarrollo curricular universitario.

Este posicionamiento va en la misma sintonía que la perspectiva de Freire (1985) sobre una educación problematizadora, en la que el saber no es unilateral, estanco, estable, sino que por el contrario es el resultado de un proceso interactivo, dialógico, participativo y coconstruido entre educador y educando. Asimismo, esta dimensión converge con los planteos de Morin (1999) respecto a la necesidad de aprender a problematizar y religar al momento de conocer. Problematizar en el sentido de cuestionar, criticar y elucidar los procesos de construcción del conocimiento, y religar asociado a la búsqueda y reconocimiento de la realidad como un proceso interactivo, complejo y dinámico.

c) Dimensión dialógico-generativa

Consideramos que el docente universitario es un facilitador de diálogos generativos en contextos múltiples. La noción de *diálogo generativo* propuesta por Fried Schnitman (2010) considera a los procesos dialógicos desde un sentido recursivo, es decir, transformadores, generadores y emergentes de nuevos conocimientos, vínculos y realidades. Este marco epistemológico nos permite dialogar con la noción de *integralidad* en la docencia universitaria (Arocena et al., 2011), así como también con desarrollos conceptuales de diferentes áreas disciplinares.

De acuerdo con los quehaceres de la docencia universitaria, podríamos identificar cinco diálogos generativos para facilitar desde nuestro rol docente:

- diálogo entre actores y saberes. Implica un reconocimiento de diferentes acumulaciones de saber producidas en diversos contextos (académico, comunitario, otros) y generar condiciones para establecer un encuentro plural, habilitando lo novedoso, la construcción colectiva, la mutua afectación y la trama que configura una ecología de saberes (De Sousa Santos, 2020);

- diálogo entre disciplinas. La realidad no está fragmentada en disciplinas o es indisciplinada (Tommasino y Rodríguez, 2010). El encuentro de disciplinas permite una comprensión más amplia y compleja, aunque incompleta, de la realidad (Follari, 2015);

- diálogo entre funciones universitarias. De acuerdo con la propuesta de Sutz (2011), podemos pensar este diálogo como un espacio de preguntas recíprocas entre las funciones universitarias. Las preguntas que cada función les hace a las demás permiten enriquecer y potenciar su desarrollo desde lo académico y social;

- diálogo entre teoría y práctica. Reflexionar teóricamente la práctica e interpelar la teoría desde la praxis son ejercicios constantes y necesarios para la formación. La práctica contribuye a dar significado a la teoría y la teoría interpela y guía a la práctica (Carrasco, 1989);

- diálogos en el aula. Entre docente y estudiante. Entre aprender y enseñar. Dinámicas recursivas que representan la esencia de un proceso transformador que consolida el carácter pedagógico del espacio formativo (Freire, 2006).

d) Dimensión pedagógico-didáctica

Entendemos la pedagogía en el mismo sentido que plantea Mancovsky (2017), como un conjunto de experiencias y saberes que facilitan el encuentro y el acompañamiento hacia posibilidades reflexivas, formación y transformación de los sujetos involucrados. Por su parte, la didáctica universitaria se refiere a un recorte particular de la didáctica —disciplina orientada al desarrollo de teorías de enseñanza—, que se configura en interacción entre las características políticas, organizacionales y humanas de la institución y los problemas de la enseñanza comunes y propios de cada campo disciplinar (Collazo, 2006). Resaltamos en esta dirección la propuesta de Litwin (1997), quien plantea la noción de *configuraciones didácticas* como maneras particulares que

despliegan los docentes para favorecer la construcción del conocimiento.

De acuerdo con Gatti (2010), existen tres modelos pedagógicos con diferentes énfasis: enseñanza, aprendizaje y formación. De los tres modelos mencionados concebimos la docencia universitaria a partir del modelo formativo, en el que el énfasis no está puesto ni en el docente, ni en el estudiante, ni en el saber: está puesto en las relaciones en esta tríada. La formación se da por medio de mediaciones (Ferry, 1997), por relaciones del sujeto consigo mismo, con los otros y su entorno (Charlot, 2000), que están atravesadas por experiencias subjetivas (Skliar y Larrosa, 2009).

Un componente ineludible de esta dimensión refiere a la integración de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la docencia universitaria. Según Berardi (2007), las tecnologías condicionan fuertemente y/o determinan las formas de aprender de los sujetos en cada momento histórico. Es importante reconocer que el desarrollo de la tecnología y especialmente de las TIC está generando impactos en las formas en que los sujetos aprenden y se relacionan con el saber (Corea y Lewkowicz, 2004). Aquí radica la importancia de realizar prácticas docentes enriquecidas por TIC, lo cual supone una alternativa para facilitar los aprendizajes en contextos de numerosidad (Maggio, 2012).

e) Dimensión disciplinar-experiencial

Esta dimensión retoma los aportes de Tardif (2004), quien considera cuatro saberes en la tarea docente: disciplinarios, profesionales, e introduce dos categorías distintas a las que se señalaron de forma precedente, los saberes curriculares y los experienciales. Los saberes curriculares son aquellos discursos, objetivos, contenidos y métodos a partir de los cuales la institución escolar categoriza y presenta los saberes; pueden estar asociados al plan de estudios, a nominaciones de la guías curriculares o a otros aspectos que

hacen a la dinámica, estructura o gramática institucional y que se ponen en juego en diversas situaciones pedagógicas. Finalmente, están los saberes experienciales o prácticos; estos se asocian con las experiencias de ejercicio profesional que el docente lleva al aula para interpelar, ilustrar, problematizar, discutir e interrogar con sus estudiantes.

Pensar lo disciplinar requiere profundizar en la singularidad que cada campo configura en los objetos de estudio desde sus lógicas epistémicas, tradiciones profesionales y educativas (Collazo, 2010). Becher (2001) habla de tribus académicas determinadas por rasgos culturales y sociales de los colectivos universitarios. Tribus que en la tensión disciplinar e interdisciplinar imprimen una naturaleza única a la relación que cada docencia establece con los saberes a enseñar.

El discurso docente integrará contenidos disciplinares y de su experiencia profesional e institucional. Pone a disposición del otro la mediación con los saberes contextualizados en prácticas profesionales y académicas que acercan los haceres de la profesión, con lo que activa la motivación en los estudiantes. Docencias que éticamente cuentan del hacer profesional y de sus prácticas.

Habitar esta dimensión permite situarse como sujetos agentes de lo institucional, acompañar inquietudes estudiantiles sin desvirtuar el sentido del aula. Estas docencias conectan con sus experiencias estudiantiles, sus saberes curriculares e institucionales ocupando lugares de asesoría educativa (Nicastro, 2008) en su disposición y posición pedagógica.

f) Dimensión sistémico-comunicacional

Lo universitario se presenta como el nivel que menos lugar da a la dimensión personal del profesorado, distancia el saber y el ser en la enseñanza. Parecen quedar por fuera aspectos sustanciales como el sí mismo, expectativas, sentires y vivencias. Zabalza (2009) entiende que parte de la rela-

ción con los estudiantes e influencia se deriva precisamente de la forma de comunicarse y la relación con ellos. Entre estas cualidades el saber comunicar enmarca y delimita la expresión de las dimensiones puestas en discusión hasta el momento.

Entendemos la comunicación desde una perspectiva sistémica, como un proceso multidimensional, dinámico y complejo (Lampis, 2013). Este enfoque implica considerar las dinámicas comunicacionales en el aula como un conjunto integrado de relaciones que componen un *sistema extendido de comunicación* (SEC), en el que los mensajes tienen una territorialidad y una temporalidad que trascienden la comunicación diádica (Ricci, 1990). Comunicar tendrá que ver con el intercambio de ideas, pensamientos, sentimientos y actitudes que se expresan con las palabras y/o con el cuerpo (Ferrero y Martín, 2013). La comunicación interpersonal permite a los sujetos dialogar en diferentes códigos y canales. En la comunicación oral los mensajes no solo son codificados por el uso de las palabras, sino que se acompañan por códigos de comunicación no verbal (CNV). El desarrollo de los códigos no verbales se puede presentar incluso de forma autónoma respecto a la oralidad (Velásquez Rodríguez, 2016).

El 93% de lo que comunicamos sucede en las interacciones no verbales (Mehrabian, 1971). Entre sus manifestaciones se encuentran la mirada, la expresión facial, el movimiento de brazos, manos y dedos, agrupados en lo que se conoce como kinésico. En complementariedad, la proxemia se relaciona con la distancia entre los interlocutores y ofrece valiosa información comunicacional. Velásquez Rodríguez (2016) también menciona las apariencias personales; esta es una dimensión muy permeable a prejuicios y estereotipos en su interpretación.

Es relevante poner a disposición del docente universitario pautas de actuación que mejoren sus interacciones comunicacionales (Gallego Arrufat, 2008). Su aprendizaje es parte de la autoformación, contenido del denominado conocimiento práctico

implícito. La CNV en la enseñanza sobrepasa la complementariedad de lo verbal y tiene un valor relevante en las prácticas de enseñanza del docente que es necesario integrar en la formación didáctica del docente universitario (Malabrigo, 2018).

Los tiempos de distanciamiento social y aulas virtuales despertaron desde la ausencia la conciencia del docente de su cuerpo, su mirada y sus interacciones en el espacio que el aula presencial podría promover, y llevaron lo no verbal a su mínima y nula expresión (Montenegro, 2021).

Concebir la comunicación en el aula a partir de un enfoque sistémico nos conduce a la noción del clima de clase. Este corresponde a la percepción de aspectos sociales, afectivos e instructivos que se producen entre los participantes en un aula, y constituye una cualidad de organización y funcionamiento relativamente estable (Martínez Muñoz, 1996). La evidencia señala que existen múltiples efectos del clima de clase en variables educativas y psicológicas (Alonso-Tapia y Ruiz, 2022), lo que representa un campo de gran relevancia para la formación de los docentes universitarios.

3. Consideraciones finales

Además de considerar aspectos contextuales, institucionales, profesionales y disciplinares vinculados a la docencia universitaria, subrayamos la importancia de considerar la complejidad y pluralidad de saberes que implica llevar adelante la docencia universitaria.

Integrar a la formación docente universitaria las dimensiones propuestas en procesos singulares y colectivos permite fortalecer, potenciar y revitalizar el sentido que tiene nuestro rol docente para la comunidad académica, educativa y social. Esta perspectiva habilita a generar una reflexión en el compromiso y la ética de las prácticas docentes.

Ser docente universitario implica reconocer esta diversidad, así como generar posibilidades de diálogo y articulación, pero también requiere construir una especificidad en determinados enfoques teóricos, estrategias metodológicas y ámbitos de abordaje, mediante un proceso de aprendizaje situado, desarrollo de funciones universitarias, actividad académica y experticia profesional. En el ejercicio profesional del rol cada docencia desarrollará la singularidad de su estilo personal-comunicacional situada en el momento de formación de los y las estudiantes, en diálogo con la tribu académica disciplinar de su servicio y la pertenencia institucional.

Las dimensiones discutidas se disputan los tiempos pedagógicos del aula en lo que las docencias logran decir y hacer. Decir relacionado con los contenidos de la comunicación verbal que componen el discurso que se pretende poner a circular a partir del enseñar. En esa construcción se juegan las valoraciones y creencias de lo imprescindible y pertinente para los discursos docentes universitarios. Hacer docente que evidencia un lugar de percepción y relación, un cómo mirar, desde qué lugar y en qué lugar dejar el cuerpo en la relación pedagógica.

Comprender lo complejo de las relaciones de saberes e interacciones verbales y no verbales en el aula demanda la pausa consciente y formativa en las docencias. Docencias dispuestas a descentrar los contenidos disciplinares de las asignaturas sin que se pierda la esencia del encuentro relacional de la formación universitaria. Docencias que se animan a transitar la mejora en sus estrategias didácticas y sus sentidos pedagógicos. Son docencias que pueden moverse y deconstruir posiciones legitimadas de distancias en un acompañamiento que habita y se cuestiona cada una de las dimensiones que componen su ser y hacer docente.

Todas estas dimensiones constituyen oportunidades y desafíos para pensar la formación docente universitaria. Parte de esta formación se desarrolla de forma situada en la práctica docente, muchas veces por imitación, sin lograr someterse a procesos reflexivos que interrumpen lo hegemónico instituido para dar lugar a la posibilidad de innovar.

Los procesos de virtualización de la enseñanza reabrieron el debate científico acerca de los saberes docentes. Algo de habitar la posición de ser no-veles en las aulas de emergencia actualizó y reconfiguró las preguntas sobre las condiciones de relación pedagógica que se transitaban. Trascendida la emergencia, las aulas universitarias se transformaron en modelos híbridos, presenciales y virtuales, delimitando entornos pedagógicos diferenciados para la expresión de las dimensiones plurales en el rol docente.

Las diversificaciones curriculares y los momentos de formación del estudiante proponen escenas diferentes para las interacciones comunicacionales, en que lo verbal y lo no verbal adquieren una relevancia fundamental: cuerpo, gesto, mirada, pausa, participación y distancia. Las docencias nos debemos la reflexión y formación en los saberes de la comunicación verbal y no verbal desde la duda y la interpelación a los modelos tradicionales de lo universitario y los climas motivacionales que se promueven.

Como corolario, resaltamos la importancia de considerar la formación permanente universitaria en el interjuego de saberes desarrollados de forma situada, diversos escenarios de interacción donde se combinan aspectos disciplinares y profesionales con espacios de construcción colectiva institucional, junto a dispositivos de formación, actualización y reflexión de prácticas pedagógicas, en un contexto social, educativo y cultural en permanente transformación.

Referencias bibliográficas

- Alonso-Tapia, J., y Ruiz, M. (2022). Student, teacher, and school factors predicting differences in classroom climate: A multilevel analysis. *Learning and Individual Differences*, 94, 102115. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102115>
- Araújo, A., y Cardozo, A. (2016). Tiempos acelerados y espacios nómades de la hipermodernidad: Reflexiones abiertas. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 6(2). Recuperado de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-70262016000200011&lng=es&nrm=iso
- Ares Pons, J. (1994). *¿Qué es una universidad?* Conferencia dictada en Facultad de Odontología, 9 de agosto de 1994. Recuperado de <https://jorge.ares.uy/public/documents/Universidad-y-sociedad/Que-es-una-Universidad-09bb1dbf-9110ca044785cd996982af48.pdf>
- Arocena, R. (2014). La investigación universitaria en la democratización del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 9(27), 85-102. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92431880005>
- Arocena, R., Tommasino, H., Rodríguez, N., Sutz, J., Álvarez Pedrosian, E., y Romano, A. (2011). *Integralidad: Tensiones y perspectivas*. Cuadernos de Extensión, n.º 1. Montevideo: Universidad de la República.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos: La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- Berardi, F. (2007). *Generación post-alfa: Patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Brovetto, J. (1994). *Formar para lo desconocido*. Documentos de Trabajo n.º 4. Montevideo: Udelar. Recuperado de <http://dspaceudelar.org/>
- Camilloni, A. (2018). Didáctica y currículo universitario: Palabras, conceptos y dilemas conceptuales en la construcción del conocimiento didáctico. *InterCambios: Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 5(2), 10-23. Recuperado de <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/158>
- Carrasco, J. C. (1989). Extensión, idea perenne y renovada. *Gaceta Universitaria*, 3(2). Recuperado de <http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/113>
- Charlot, B. (2000). *La relación con el saber: Elementos para una teoría*. Montevideo: Trilce.
- Chiarino, N. (2020). *Estudio del clima motivacional de clase, rendimiento académico y permanencia en Unidades Curriculares Obligatorias del Ciclo Inicial en Psicología: Un diálogo entre enfoques motivacionales y sistémicos*. Proyecto de tesis doctoral. Facultad de Psicología, Udelar.
- Collazo, M. (2006). *Debates teóricos, metodológicos y políticos sobre la formación docente universitaria*. CSE, UR. Serie Temas de Enseñanza. Montevideo. Recuperado de <https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2019/04/Debates-teor%C3%81ricos-metodol%C3%81gicos-y-pol%C3%81ticos-sobre-la-FD-universitaria-publicaci%C3%81nATT00009-Conflicto-de-codificaci%C3%81n-Unicode.pdf>
- Collazo, M. (2010). El currículo universitario como escenario de tensiones sociales y académicas. *Didaskomai*, 1(1), 5-23. Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/9305/1/4-25-8-1-10-20170130.pdf>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2022). *Los impactos sociodemográficos de la pandemia de covid-19 en América Latina y el Caribe* (LC/CRPD.4/3). Recuperado de <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/47922>
- Corea, C., y Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido: Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.
- Cullen, C. (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- De Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus* (Traductor: Vasile, P.). CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ct-v1gm01nn>
- Edelstein, G. (2014). ¿Qué docente hoy en y para las universidades? *InterCambios: Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 1(1). Recuperado de <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/9>
- Ferrero, M., y Martín, M. (2013). *¿La comunicación no verbal influye en el clima áulico?* Buenos Aires: Biblos.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: UBA.
- Follari, R. (2015). Acerca de la interdisciplina: Posibilidades y límites. *Interdisciplina I*, 1, 111-130.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- Fried Schnitman, D. (2010). Procesos generativos en el diálogo: Complejidad, emergencia y auto-organización. *Plumilla Educativa*, 7(1), 61-73. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.7.533.2010>
- Gallego Arrufat, M. J. (2008). Comunicación didáctica del docente universitario en entornos presenciales y virtuales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(1), 1-16. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://doi.org/10.35362/rie4612017>
- Gatti, E. (2010). *Una mirada pedagógica a la EAD*. Artículo Cátedra UNESCO/AUGM. Universidad de la República. Recuperado de <http://www.virtualeduca.info/encuentros/encuentros/valencia2002/actas2002/actas02>
- Gatti, E. (2014). La formación docente como eje ideológico de las políticas educativas: Formación permanente vs. capacitación continua. *Revista Integra Educativa*, 7(1), 61-68. Recuperado de http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v7n1/v7n1_a05.pdf
- Lampis, M. (2013). *Tratado de semiótica sistémica*. Sevilla: Alfar.
- Litwin, E. (1997). *Configuraciones didácticas, una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.

- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza: Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Malabrigo, B. (2018). La comunicación no verbal en el proceso de la enseñanza universitaria. *Helios*, 2(1). Recuperado de <https://revistas.usc.gal/index.php/ie/article/view/725/707>
- Mancovsky, V. (2017). Por una pedagogía de “Los Inicios”. En *Congresos CLABES*. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1558>
- Martínez Muñoz, M. (1996). *La orientación del clima de aula: Investigación sobre el desarrollo de una investigación*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Mehrabian, A. (1971). *Nonverbal communication*. Routledge, Taylor and Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9781351308724>
- Montenegro. (2021). Procesos comunicativos sincrónicos y asincrónicos: Un estudio de caso de educación superior en tiempos de pandemia. *Revista Científica en Ciencias Sociales*, 12, 7-18. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8270521.pdf>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO-Santillana.
- Nicastro, S. (2008). Asesoramiento pedagógico institucional: Una mirada sobre los encuadres de intervención. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(1), 1-10. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56717073011>
- Plachot González, G. B. (2021). Comunicación y docencia en la universidad doméstica-covid19: ¿Adaptación o reconfiguración? *Revista Guatemalteca de Educación Superior*, 4(2), 77-89. <https://doi.org/10.46954/revistages.v4i2.64>
- Plachot González, G. B. (2022a). Movimientos en las posiciones docentes universitarias en tiempos de pandemia. *Revista Guatemalteca de Educación Superior. Escuela de Estudios de Posgrado*, (5)2. Recuperado de <https://www.revistages.com>
- Plachot, G. (2022b). *Comunicación no verbal docente en las aulas de ingreso en la Udelar*. Guatemala: Escuela de Posgrado de la Facultad de Humanidades en la Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Ricci, C. (1990). La naturaleza multidimensional de la comunicación. En Selvini Palazzoli, M. et al. *Al frente de la organización*. Barcelona: Paidós.
- Rodríguez Zidán, E. (2004). *Reforma de la educación superior en América Latina: Algunas reflexiones sobre calidad de la enseñanza universitaria, formación del profesorado y las reformas institucionales actuales a partir del análisis del debate en la universidad uruguaya*. Universidad de la República Oriental del Uruguay. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/>
- Sacristán Romero, F. (2006). Marco actual de la educación a distancia. *Revista Espacio Académico*, 4(16). Recuperado de http://www.rp-bahia.com.br/revista/marco_actual_de_la_educacion_a_distancia.pdf
- Saneugenio, A., y Escontrela, R. (2000). El modelo crítico-reflexivo y el modelo técnico: Sus fundamentos y efectos en la formación del docente de la educación superior. *Docencia Universitaria*, 1(1), 11-39. Recuperado de <http://www.ucv.ve>
- Saramago, J. (2010). *Democracia y universidad*. Madrid: Editorial Complutense Madrid.
- Skliar, C., y Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires: HomoSapiens.
- Souto, M. (1996). *La formación del docente universitario*. Pedagogía Universitaria, Cátedra UNESCO, Universidad de la República, Montevideo. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/>
- Sutz, J. (2011). *La integralidad de las funciones universitarias como espacio de preguntas recíprocas*. En Arocena, R. et al., *Integralidad: Tensiones y perspectivas*. Cuadernos de Extensión n.º 1 (pp. 44-60). Montevideo: Universidad de la República. Recuperado de <https://www.extension.udelar.edu.uy>
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tommasino, H., y Rodríguez, N. (2010). *Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República, bases y fundamentos*. Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio, Integralidad, Tensiones y Perspectivas, Cuaderno de Extensión n.º 1. Recuperado de <http://beu.extension.unicen.edu.ar/>
- Velásquez Rodríguez, C. (2016). *Comunicación, semiología del mensaje oculto*. Guatemala: Eco.
- Zabalza, M. A. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, 5, 68-80. Recuperado de <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3338/3403>

Contribución de autoría

1. Concepción y diseño del estudio 2. Adquisición de datos 3. Análisis de datos 4. Discusión de los resultados 5. Redacción del manuscrito 6. Aprobación de la versión final del manuscrito.

N. Chiarino: 1, 2, 3, 4, 5, 6

G. Plachot: 1, 3, 4, 6



Radios universitarias actuales: aportes para comprender sus usos desde la perspectiva docente¹

Current university radios: contributions to understand their uses from a teaching perspective

Rádios universitárias atuais: contribuições para compreender seus usos a partir da perspectiva docente

Leticia Susana Pou.
ORCID: 0000-0003-4074-5085¹

¹ Sede Salto, Cenur Litoral Norte, Universidad de la República.

Contacto:

lpou@litoralnorte.udelar.edu.uy

Recibido: 19-08-22

Aceptado: 21-04-23

Resumen

En el presente la radio universitaria está inmersa en la cultura digital, y pensar en este marco sus usos educativos impulsa a buscar nuevas maneras de analizarla. Este artículo presenta hallazgos de un proceso de investigación que colabora en la comprensión de los sentidos educativos actuales de la radio universitaria pública desde la perspectiva docente. La propuesta se inscribe en una investigación de maestría en la Universidad Nacional de Córdoba y toma como punto de partida emisoras de la Universidad de la República (Uruguay) y de la Universidad de Buenos Aires (Argentina). Se describen recurrencias que, en el análisis de los datos, permiten identificar rasgos del uso educativo de dichas emisoras y construir nuevas aproximaciones teóricas. Se presentan algunos resultados en función de la enseñanza mediada por la radio, y se destaca que las emisiones radiofónicas se distinguen por voces y contenidos polifónicos potenciados por la cultura digital; docentes que realizan procesos cognitivos de síntesis de los contenidos a enseñar; documentación de conocimientos en formatos como el podcast; trabajo interdisciplinario y de traducción de registros. Finalmente, este enfoque puede arrojar dimensiones para valorar y potenciar las prácticas educativas y los sentidos políticos que adquiere la radio universitaria en la cultura digital. Se aspira a que dichos aportes sirvan de impulso para docentes interesados en indagar en el registro radiofónico, que permitan distinguir nuevas habilidades didácticas en entornos digitales y que sigan interpelando las posibilidades de acceso a esta y otras tecnologías que enriquecen la enseñanza a través de abordajes multimediales.

Palabras clave: radio universitaria, radio educativa, cultura digital, derecho a la comunicación, análisis interpretativo.

¹ Artículo aprobado por el equipo editor: Carolina Cabrera y Nancy Peré.

Abstract

Actually, university radio is immersed in digital culture, and in this context, think about its educational uses invites us to look for new ways of analyzing it. This article presents findings from a research process that contributes to understanding the current educational meanings of public university radio from a teaching perspective. The proposal is part of a master's research project at the National University of Córdoba, and takes as its starting point stations from the University of the Republic (Uruguay) and the University of Buenos Aires (Argentina). The recurrences and persistences that appeared, in the analysis of the data, allow us to identify features of the educational use of these radio stations and build new theoretical approaches. Some results are also presented based on teaching mediated by radio. It is highlighted that radio broadcasts are distinguished for: polyphonic voices and contents enhanced by digital culture; teachers who carry out cognitive processes of synthesis of the contents to be taught; documentation of knowledge in formats such as the podcast; interdisciplinary work and translation of registers, among others. Finally, this approach can provide dimensions to value and enhance the educational practices and political meanings that the current university radio acquires in the digital culture. It is hoped that these methodological contributions serve to encourage teachers interested in exploring the radio register, which allows distinguishing new didactic skills in digital environments, and continues questioning the possibilities of access to this and other technologies that enrich teaching through multimedia approaches.

Keywords: *university radio, educational radio, digital culture, right to communication, interpretive analysis.*

Resumo

Atualmente, a rádio universitária está imersa na cultura digital e, nesse contexto, pensar seus usos educativos exige novas formas de analisá-la. Este artigo apresenta descobertas de um processo de pesquisa que contribui para a compreensão dos sentidos educacionais atuais da rádio universitária pública, a partir da perspectiva docente. A proposta é parte de uma pesquisa de mestrado da Universidade Nacional de Córdoba e tem como ponto de partida estações de rádio da Universidade da República (Uruguai) e da Universidade de Buenos Aires (Argentina). São descritas as recorrências e persistências que, na análise dos dados, permitem identificar características do uso educativo dessas estações e construir novas abordagens teóricas. Alguns resultados também são apresentados com base no ensino mediado pela rádio. Ressalta-se que as emissões radiofônicas se distinguem por vozes polifônicas e conteúdos enriquecidos pela cultura digital; professores que realizam processos cognitivos de síntese dos conteúdos a serem ensinados; documentação do conhecimento em formatos como o podcast; trabalho interdisciplinar e tradução de registros, entre outros. Por fim, essa abordagem pode lançar dimensões para avaliar e potencializar as práticas educativas e os significados políticos que a atual rádio universitária adquire na cultura digital. Espera-se que essas contribuições metodológicas sirvam de impulso para professores interessados em investigar o registro radiofônico, que permitam distinguir novas habilidades didáticas em ambientes digitais e que continuem interpelando as possibilidades de acesso a esta e outras tecnologias que enriquecem o ensino por meio de abordagens multimídiais.

Palavras-chave: *rádio universitária, rádio educacional, cultura digital, direito à comunicação, análise interpretativa.*

Introducción

Noventa y nueve años pasaron desde la fundación de la primera radio universitaria en América Latina, cuyas ideas fundacionales se multiplicaron en todo el continente sudamericano. En las últimas décadas, se han escuchado diversas voces que vaticinan el fin de la radio analógica frente a los constantes cambios en materia digital. Aun así, la radio sigue vigente, conviviendo con la tecnología y transformándose

se en torno a ella (Cebrián Herrero, 2011, p. 34). Ese contexto alberga a las emisoras universitarias que, en sus diversas modalidades de contenido y gestión, apuestan a usos educativos y comunicacionales particulares.

La radio universitaria ha sido objeto de diferentes investigaciones que hablan de un medio en constante transformación. Se destacan los abordajes contemporáneos que aluden de manera específica a la producción de conocimientos y procesos de aprendizaje de los diversos actores que forman parte de la producción de contenidos

radiofónicos universitarios (Casajus y Guerrero, 2014; Díaz Monsalvo, 2020; Vázquez Guerrero, 2020). Para pensar dichas emisoras de carácter público desde una mirada actual, este artículo parte de una investigación sobre radios universitarias públicas en Argentina y Uruguay en el marco de la cultura digital actual, realizada por la autora en el marco de la Maestría en Procesos Educativos mediados por Tecnología (Universidad Nacional de Córdoba) (Pou, 2020), bajo la dirección de la magíster Perosi y la codirección de la doctora Pereyra.²

2 Esta maestría contó con el apoyo económico de la Comisión Sectorial de Enseñanza, Udelar (Convocatoria RRHH, 2016).

Como punto de partida, es pertinente mencionar que la radio universitaria debe analizarse como práctica comunicativa y como práctica social (Mata, 1998, p. 94), atravesada inevitablemente por una perspectiva particular sobre “la comunicación y la cultura” (p. 92). Esto supone pensar este medio en diálogo con multiplicidad de plataformas, dispositivos, registros expresivos y voces propias de la cultura digital imperante. Interpela pensar su uso educativo desde esa polifonía, que implica a la vez un posicionamiento político: “la diversificación actual de los canales comunicativos es políticamente relevante, toda vez que aumenta el repertorio de voces que pueden ser oídas: aunque ciertas voces son más prominentes que otras, ninguna voz habla con una autoridad incuestionada” (Jenkins, 2008, p. 211). Se busca comprender este medio en el marco de la *sociedad del conocimiento*, sociedad en la cual se redefine conceptualmente lo que implica tener conocimiento de algo (Cobo, 2016, p. 18), en la que se transforman las maneras en que se producen, difunden y consumen contenidos (Area Moreira, 2014). Un contexto en el cual la viralidad de mensajes y discursos “compartidos masivamente” implica una batalla informativa por mantener la atención (Carrión, 2020, pp. 12-13). Desde allí se propone interpretar a la radio universitaria, teniendo en cuenta que se vive en una sociedad en que la escritura ya no es el único modo de vehiculizar el conocimiento, porque este se documenta y comparte en materiales de audio, audiovisuales y gráficos, de la mano de internet (Bates, 2015, p. 66).

También es importante pensar la radio universitaria y sus usos educativos en vínculo con algunas enseñanzas que nos dejó la pandemia. Maggio (2021) advierte que la emergencia sanitaria dejó en evidencia que “no hay

educación justa en una sociedad digital si docentes y estudiantes no están incluidos tecnológicamente” (p. 33) y apuesta a propuestas didácticas diversificadas, colaborativas y cercanas.

Revisar la radio universitaria a la luz de la cultura digital implica resignificarla, reparando en las potencialidades educativas que desde hace décadas distintos investigadores le atribuyen al medio. Aportes fundamentales como los de Prieto Castillo (2006), que alude al concepto de *pedagogía radiofónica*, nos permiten contemplar esos rasgos originales en una nueva era. Una radio a la que el autor atribuye entre otras características: la conjunción de voces en diálogo; la riqueza de conceptos (vengan o no de la educación formal); la emoción, y “una pedagogía sostenida por la memoria compartida”, construida con quienes participan del espacio educativo (p. 10). En este marco, con el objetivo de aportar a la comprensión de los usos educativos de este medio universitario en el contexto de la cultura digital, se comparten a continuación algunos hallazgos de la mencionada investigación en torno a la docencia universitaria.³

Propuesta metodológica para comprender la radio universitaria actual

La investigación partió de un abordaje cualitativo de carácter interpretativo (Guber, 2004) de las propuestas pedagógicas desplegadas en emisiones educativas radiofónicas de la Universidad de la República (Udelar) en Uruguay y la Universidad de Buenos Aires (UBA) en Argentina.⁴ Se escogió un diseño no experimental debido a que este permite “observar fenómenos tal como se dan en su contexto natural, para después analizarlos” (Hernández-Sampieri et al., 2006, p.

205). Este diseño, de corte transversal, dio la posibilidad de focalizar en el estado de las radios universitarias seleccionadas en un momento específico caracterizado por la cultura digital. Se escogieron casos significativos de emisiones radiofónicas de las mencionadas universidades, dicha unidad de análisis central se analizó mediante entrevistas en profundidad y un análisis documental de emisiones.

El diseño de la investigación supuso tomar decisiones, en distintos momentos y sentidos, en torno al objeto de estudio y al abordaje epistemológico, metodológico y estratégico de investigación del cual se partía. Esto implicó, en primer lugar, delimitar dónde colocar el foco en este gran universo que supone la radio universitaria. La intención de la investigación fue percibir recurrencias en propuestas radiofónicas universitarias de dos países limítrofes y distinguir qué elementos de cada uno colaboran en la tarea de resignificar el objeto de estudio en la actualidad. El objeto de estudio fue, en consecuencia, la emisión radiofónica universitaria de carácter educativo en universidades públicas uruguayas y argentinas.

La definición de criterios de selección de la muestra implicó reconocer qué casos significativos y relevantes permiten explorar el objeto de estudio anclado en la cultura digital. Se optó por un muestreo no probabilístico, de carácter intencional. En Uruguay, se escogieron emisoras con mayor tiempo de existencia localizadas en Montevideo. Se seleccionaron de dicha casa de estudios Uni Radio (ubicada en la Facultad de Información y Comunicación) y Radio En Fuga (Facultad de Psicología) en su formato *online*.

La delimitación de la muestra de las emisoras de Argentina fue más compleja, en función de la diversidad de radios universitarias en este país. En

3 A los fines de este artículo se comparten hallazgos vinculados al rol docente, sin desconocer la importancia de la perspectiva del estudiantado que participa en las emisiones. Ambas perspectivas, complementarias, se desarrollaron en la tesis que dio origen al presente trabajo.

4 El conjunto de datos que apoya los resultados de este estudio no se encuentran disponibles aún.

este punto se optó por una sola universidad pública (UBA) que entre sus propuestas radiofónicas refleja un interés explícito por el contexto tecnológico y que cuenta con docentes especializados en el diseño de materiales educativos.

Para definir qué programas concretos analizar se tomaron dos criterios de selección: casos que implican el trabajo de una asignatura o carrera concreta, lo cual puede suponer la presencia de estudiantes y/o docentes; y/o propuestas que en su diseño contemplaran el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Con estos criterios se seleccionaron siete emisiones con las cuales trabajar: *Playlist* y *Ni más, ni menos* (Uni Radio, Udelar); 2 y 1 *Levantando polvareda*, *Café Tristán* y *Físicamente* (Radio En Fuga, Facultad de Psicología, Udelar); *Ciclo radial UBA XXI* y *TecnoRemix* (Radio UBA). De cada una de las emisoras se seleccionaron docentes que participaban y/o tomaban decisiones en torno a la producción de

contenidos de dichas emisiones: se entrevistó a siete docentes vinculados a Udelar (cinco de Uni Radio y dos de Radio En Fuga) y a cinco vinculados a la UBA (dos de *UBA XXI*, tres de *TecnoRemix*).

Los audios seleccionados para la muestra del análisis documental fueron escogidos de acuerdo a recomendaciones de las personas entrevistadas, quienes destacaron ciertos programas por sobre otros. Se escucharon treinta y seis emisiones radiofónicas. El criterio escogido implicó optar por cinco emisiones por programa sugerido, procurando que dos de estos correspondieran al inicio del año o ciclo de emisiones, dos al final y uno a la mitad del período.

Recurrencias y persistencias para el análisis

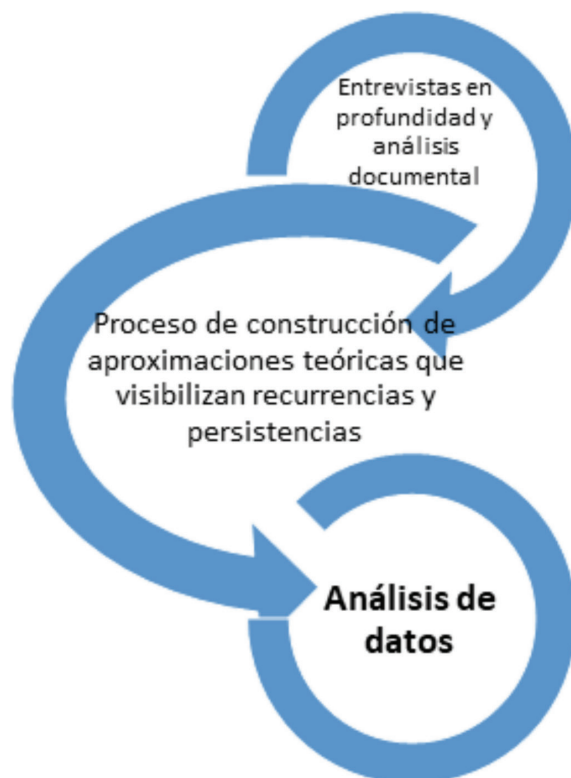
El estudio llevó adelante, en una primera etapa, entrevistas en profundidad al cuerpo docente implicado en las

propuestas radiofónicas seleccionadas. Dicho diálogo permitió vislumbrar persistencias que posteriormente se podían convertir en construcciones de análisis de esta investigación.

En una segunda etapa, se realizó un análisis documental, lo que supuso elegir los audios que formarían parte de ese universo de programas. Es importante aclarar que esta investigación se concentró en el material escrito que deriva de los programas, dejando en un segundo plano recursos sonoros (música, efectos, etc.). Esta técnica de recolección de datos potenció los hallazgos de las entrevistas con aportes significativos que se derivaron del material educativo concreto, lo que permitió distinguir formas de producción que a veces no se vislumbran o no se corresponden con los discursos de las personas entrevistadas.

Mientras se recogía información en las entrevistas y se realizaban las escuchas de audios, se agudizó la mirada para identificar ideas recurrentes e interrogantes incipientes (figura 1).

Figura 1: Flujograma análisis de datos



Al momento de culminar el trabajo de campo y analizar puntualmente los datos recogidos en las entrevistas y audios, se procedió a distinguir de manera ordenada recurrencias, sentidos compartidos, apreciaciones singulares. Esto se sistematizó en tres dimensiones: dimensión institucional, dimensión pedagógico-didáctica y dimensión tecnológica y cultural. De estas dimensiones surgieron las categorías que permitieron resumir los hallazgos de esta investigación. Este artículo recoge algunos de esos hallazgos focalizando en la perspectiva del docente.

Resultados en función de la enseñanza mediada por la radio

A partir del análisis de los datos recogidos se construyeron tres grandes dimensiones que ayudan a comprender las propuestas radiofónicas universitarias en el marco de la cultura digital: 1) rasgos culturales de época y de la radio universitaria; 2) procesos de construcción de conocimiento en torno a la radio universitaria; 3) procesos de producción de emisiones radiofónicas educativas y didácticas en la universidad.

En esta ocasión, se presentan resultados vinculados al rol docente, aunque se esbozan algunos hallazgos generales de la primera dimensión que ayudan a enmarcar cómo impacta la cultura digital en los docentes que son parte de emisiones radiofónicas educativas.

Cultura digital, polifonía y apropiación

Primero, la investigación mostró rasgos de época fundamentales para el análisis. La radio universitaria inmersa en la cultura digital evidencia la necesidad de adecuarse a la escucha *on demand*⁵ y tiene en su horizonte la convergencia de medios; así aparecen de manera persistente el uso del *podcast*⁶ como formato ideal para documentar las emisiones que serán escuchadas en cualquier momento y lugar, y la necesidad de pensar las propuestas en diálogo con otros medios, para lo cual las redes sociales son fundamentales. Respecto a la segunda dimensión vinculada a los procesos de construcción de conocimiento en torno a la radio universitaria, la investigación mostró que las emisiones radiofónicas universitarias se distinguen por voces y contenidos polifónicos por los que circula el conocimiento. En las entrevistas al cuerpo docente y en los audios analizados se reconocieron dos posturas políticas y pedagógicas respecto a lo que implica visibilizar la propia voz y la voz de otras personas en la radio universitaria pública. Por un lado, una postura en la cual el derecho a la comunicación es un componente central. Este derecho se establece como un marco que da sentido a la producción de conocimiento e impacta en quienes son productores de las emisoras universitarias y en sus oyentes. En este contexto cualquier persona puede compartir discursos

sobre distintas problemáticas sociales y también se habilita a cualquiera a ser oyente de las propuestas radiofónicas universitarias: “La riqueza de la radio consiste en que vos no te cases con la voz de un locutor. Entiendo que tendrá que ver con la identidad, pero ¡hay tantas voces y te dicen tantas cosas y podés aprender tanto!” (docente 1, entrevista 1). Por otro lado, una segunda postura remitió a la polifonía vinculada a la visibilización de diferentes fuentes de información que incluyen contenidos como la democracia o los derechos humanos, entre otros: “No se habla mucho de las cárceles en general y menos de las cárceles de mujeres [...] cómo son expulsadas de todos sus entornos por haber cometido un delito” (*Ni más, ni menos*, emisión 5). Este posicionamiento valora la idea de compartir miradas disímiles sobre un mismo contenido como factor que enriquece la propuesta radial: “La Universidad tiene que poder participar de esos diálogos [sociales] y tener un medio para eso, no solo para que hablen los universitarios sino para invitar a actores del campo social y cultural, productivo etc., a la radio” (docente 5, entrevista 1). Entre los hallazgos vinculados a la segunda dimensión se encuentra también el proceso de apropiación del registro radiofónico. La investigación evidenció que los docentes que participan de estos medios como productores de contenidos realizan dicho proceso de diferentes maneras. En la figura 2 se destacan algunos resultados.

5 La lógica a demanda implica poner a disposición en diversas plataformas producciones audiovisuales o sonoras para ser visualizadas y/o escuchadas en cualquier momento.

6 Audio que circula a través de internet, de fácil descarga y circulación.

Figura 2: Proceso de apropiación docente del registro radiofónico

Desde una perspectiva didáctica, el estudio muestra la potencialidad de la radio para que el cuerpo docente implicado realice procesos cognitivos de síntesis de los contenidos académicos que pretende enseñar. En el proceso de apropiación de este medio, se distingue la posibilidad de correrse de los grandes relatos teóricos, para ordenar, priorizar y secuenciar didácticamente los contenidos a trabajar con el alumnado a través del registro radiofónico. Esta posibilidad no está exenta de dificultades:

Lo que más les cuesta [docentes] es el tema de poder hacer recortes significativos. Y fragmentar el contenido que es como fundamental dentro de la posibilidad de adaptarse a ese formato. Algunos no le encuentran sentido, están parados en el lugar de los grandes relatos, que es como las disciplinas se asientan y se transmiten. Entonces es bastante difícil lograr ese proceso de recorte, de síntesis. (Docente 12, entrevista 1)

Desde una perspectiva institucional, el estudio deja ver que apropiarse del re-

gistro radial genera una tensión entre lo público y lo privado. Esta tensión deriva de la exposición de los contenidos docentes en las emisiones radiales que actualmente quedan accesibles en distintas plataformas digitales:

Hay miedo a hablar, o exponer. Sobre todo, cuando viene el tema de la opinión. O sea, si vos vas a una clase el docente está acostumbrado a exponer, pero exponer es una cosa y en un formato donde de última en el aula siempre queda ahí como esa ilusión de lo privado. Porque para mí el aula [...] donde cualquiera podría entrar, es pública. (Docente 1, entrevista 1)

En torno a la tercera dimensión —los procesos de producción de emisiones radiofónicas educativas y didácticas en la universidad— se destacan resultados significativos vinculados al cuerpo docente. Se identificaron recurrencias en torno a tres temas: las expansiones didácticas mediadas por la radio, los abordajes interdisciplinarios y la tarea de traducción de registros.

Expansiones didácticas mediadas por la radio

En el marco de la docencia universitaria actual, optar por trabajar contenidos a través de la producción radiofónica habilita la posibilidad de realizar procesos de selección de temáticas y ponderación de contenidos acordes al registro. El estudio permitió comprender que dichas actividades potencian y expanden la propuesta didáctica en la que cada equipo sostiene su modo de hacer educativo. De manera recurrente aparece la importancia de incorporar en las emisiones radiales problemáticas o situaciones de la vida real que potencian contenidos curriculares específicos.

Nosotros pensamos el ciclo en torno a algunas preguntas que nos surgen de tratar de comprender la realidad [...] las preguntas giran en torno de cuestiones que son centrales para la disciplina como es democracia y actores políticos colectivos, en particular, partidos políticos y sistemas de partidos. (UBA XXI, programa 1)

Se reconoce también que la radio le permite al cuerpo docente actualizar temáticas estudiadas en la universidad, con datos del presente: “[La radio ofrece] la posibilidad de incluir novedades o interpretaciones [...] articular eso con todo lo que es el material más establecido, más estable de una materia” (docente 12, entrevista 1). Las propuestas docentes se expanden, además, cuando se multiplican las voces expertas que, en el marco de la polifonía propia de la cultura digital, diversifican las perspectivas sobre los contenidos educativos y/o curriculares. Se vislumbra así una ruptura en el modelo clásico de enseñanza unilateral, expositiva: “Aquellos programas donde se incluyeron otras voces, donde no éramos solo nosotras describiendo [...] los que son más ramificados en voces y los que aportan otros formatos, incluso hasta de audios, para mí son los más ricos” (docente 11, entrevista 1).

El proceso de enseñanza también se expande cuando la producción radiofónica implica un trabajo de codiseño con el estudiantado que desafía la centralidad de la enseñanza docente. La investigación reconoció distintas improntas en el codiseño entre docentes y estudiantes; más allá de esto, todas las experiencias convergen en la valoración positiva del trabajo colectivo y horizontal entre los actores involucrados. “Una de las cosas que rescatan los estudiantes es que trabajaron a la par de los docentes. Nosotros no sentimos que éramos parte de una clase donde estaba solo el docente, sino que todo el mundo trabajó de igual manera” (docente 2, entrevista 1).

Interdisciplina y traducción de registros

La pluralidad de voces en las emisiones radiofónicas universitarias es también consecuente con la valoración positiva del trabajo interdisciplinar al momento de producir contenidos. La interdisciplina aparece de manera recurrente en dos sentidos: como una

estrategia necesaria para el trabajo de divulgación, y como un requisito fundamental para que se produzca la mediación de contenidos radiofónicos con objetivos educativos.

Todo lo que se produce en cuanto a recursos, se vincula con una mirada multidisciplinar [...] está presente en la mirada del pedagogo, la mirada del productor, del comunicador, del especialista disciplinar y de los técnicos que vayan a realizar el programa [...] Es la mediación lo que realmente nos ha permitido comprobar que absolutamente todos los contenidos son factibles de ser transferidos. (Docente 8, entrevista 1)

Adecuar los contenidos de los que se habla en la universidad implicó un trabajo de traducción de registros. Comunicar a través del medio radiofónico supone ciertos modos de procesamiento del contenido que no pueden desconocer la existencia de un público oyente que, como afirma Mata (1998), forma parte de esa práctica comunicativa y social. En ese sentido, la investigación mostró que las creaciones docentes radiofónicas implicaron premisas de producción que redundaron en un diseño de las propuestas educativas que contempló dichas especificidades. Una de ellas, la más básica, de adaptación del léxico disciplinar al registro radiofónico. Luego, la capacidad de manejar los contenidos en función del tiempo; es decir, desarrollar la habilidad de sintetizar, fragmentar y secuenciar temáticas. Además, se vislumbró de manera recurrente que los guiones o rutinas radiofónicas fueron apoyos fundamentales para lograr la claridad del contenido educativo. “El tema de la administración del tiempo para procesar un contenido en función del medio que se utilice hoy es fundamental [...] supone todo un entrenamiento en el diseño del guion” (docente 8, entrevista 2).

Las tareas docentes analizadas en el estudio se instalan en el plano de la didáctica. En sus producciones radiofónicas se percibieron diseños didácticos concretos que persiguen objetivos

educativos específicos. Los hallazgos presentados aquí también remiten al plano de la política porque implican adoptar un posicionamiento respecto a la diversidad de registros con los cuales es posible enseñar en el marco de la cultura digital.

Consideraciones finales

El camino metodológico propuesto en esta investigación y sus hallazgos en el campo de la enseñanza universitaria permitieron avanzar en la comprensión de la radio universitaria pública desde sus recreaciones educativas en el seno de la cultura digital. Los hallazgos presentados en torno al rol docente pueden ser el puntapié inicial para problematizar cualquier emisora con cometido educativo en distintos niveles y sistemas educativos. Se pretende que esto sirva de impulso para docentes ávidos de indagar en el registro radiofónico vinculado a su quehacer educativo, y que permita distinguir habilidades didácticas en los docentes en el marco de la cultura digital.

Los resultados presentados en torno a la enseñanza universitaria hablan de la imposibilidad de pensar este medio universitario al margen de la cultura digital. Una cultura en la que el conocimiento fluye en el marco de la polifonía de voces, en la que los conocimientos del cuerpo docente se documentan mediante internet y quedan a disposición del estudiantado universitario en cualquier momento. No menos importante es que también en este marco esos conocimientos materializados en emisiones radiales o *podcasts* quedan accesibles para la comunidad en general, lo que habla de su potencial democratizador.

Paralelamente, la radio permite que el cuerpo docente genere propuestas que rompan con la secuencia didáctica clásica (Maggio, 2018) al acercar al alumnado la enseñanza a través de problemas de la vida real y potenciar la enseñanza en diálogos con otros actores, universitarios y extrauni-

versitarios. La investigación permite reconocer el diseño de propuestas polifónicas en las que el derecho a la comunicación es fundamental para la apropiación de la herramienta. Y cuando las voces universitarias y de la comunidad se articulan en un producto radiofónico común, se comienza a percibir una ruptura de la unilateralidad del proceso de enseñanza universitaria. Apostar a la radio, incluyendo polifonía de voces, implica un trabajo de producción más accesible en el marco de la cultura digital. A su vez, las emisiones basadas en el codiseño también generan una ruptura de esa unilateralidad de la enseñanza, porque ponen al estudiantado en el centro, como protagonista de este proceso, visibilizando y documentando en creaciones concretas sus voces como sujetos culturales de esta era. Los docentes también enfrentan, en la producción de emisiones universitarias, desafíos a trabajar. Desafíos que en la pandemia quedaron más en evidencia. Por un lado, los hallazgos de esta investigación interpelan el posi-

cionamiento en torno a la esfera de lo público y lo privado.⁷ La radio, signada por el sistema *on demand*, los *podcasts* y las emisoras en línea, documenta los posicionamientos didácticos y políticos respecto a los contenidos curriculares, y eso, en ocasiones, genera temores y resistencias. Por otro lado, la radio impulsa a salir de los grandes relatos docentes, a traducir los conocimientos de manera sintética a otro registro. Implica en muchos docentes aprendizajes nuevos, posibilidades de revisar y ponderar contenidos en un nuevo lenguaje, que no debe pensarse en soledad sino en diálogo con otras personas. Otras personas que producen interdisciplinariamente, otros sujetos que enseñan a partir de experiencias valiosas que trascienden los muros de la universidad y acercan al estudiantado a problemas de la vida real.

Más allá de visibilizar un camino metodológico para seguir potenciando la radio universitaria educativa, es interesante remarcar que esta investigación propone mirar el campo de las

prácticas radiofónicas universitarias desde perspectivas didácticas, pedagógicas, del campo de la tecnología educativa y del campo de los estudios de radio: un entramado desafiante que ofrece nuevas perspectivas desde los enfoques de la investigación crítico-interpretativa.

Este estudio también desafía a seguir trabajando por reducir las desigualdades de acceso a esta y otras tecnologías en las universidades públicas de Argentina y Uruguay. La pandemia decretada por la covid-19 dejó en evidencia que se precisa, de manera contundente, seguir atendiendo las brechas digitales (de primer y segundo orden) en estudiantes, pero también en docentes. Para este colectivo es imprescindible enriquecer las prácticas con abordajes multimediales, en los que la escritura no sea el único modo de comunicación. Esto debe ser necesariamente acompañado de políticas educativas del nivel superior acordes y realistas.

Referencias bibliográficas

- Area Moreira, M. (2014). La alfabetización digital y la formación de la ciudadanía del siglo XXI. *Revista Integra Educativa*, 7(3), 21-33. Recuperado de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432014000300002
- Bates, A. W. (2015). *La enseñanza en la era digital: Una guía para la enseñanza y el aprendizaje*. Buenos Aires: BC Campus.
- Casajus, L., y Guerrero, M.V. (2014). Los jóvenes prosumidores en la radio universitaria 2.0: Un perfil en construcción. *Edmetec*, 3(1), 87-111. <https://doi.org/10.21071/edmetec.v3i1.2882>
- Carrión, J. (2020). *Lo viral*. Buenos Aires: Galaxia Gutenberg.
- Cebrián Herreros, M. (2011). La radio en el entorno de las multiplataformas de comunicaciones. *Revista Rádio-Leituras*, 2(2). Recuperado de <file:///C:/Users/usuario/Downloads/378-Texto%20do%20artigo-598-1-10-20161027-1.pdf>
- Cobo, C. (2016). *La innovación pendiente: Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Montevideo: Colección Fundación Ceibal/ Debate.
- Díaz Monsalvo, M. Á. (2020). El papel transformador de la radio universitaria en materias teóricas ajenas a la comunicación. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*, 47, 65-86. doi:10.12795/Ambitos.2020.i47.04
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano: Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México, DF: McGraw Hill.

7 Esta tensión, en la pandemia, también se generó en torno a las grabaciones de clases a través de Zoom. Fue y sigue siendo un tema de controversia que invita a problematizar el concepto de documentación.

- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture: La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Maggio, M. (2021). *Educación en pandemia: Guía de supervivencia para docentes y familia*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Mata, M. C. (1998). Saber sobre la radio. *Signo y Pensamiento*, 17(33), 91-98. Recuperado de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/2852>
- Pou, L. (2020). *Las radios universitarias en el marco de la cultura digital actual: Recreaciones educativas en universidades públicas de Argentina (UBA) y Uruguay (Udelar)*. Tesis inédita para la Maestría en Procesos Educativos mediados en Tecnología. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Prieto Castillo, D. (2006). *La vida cotidiana en la pedagogía radiofónica* [en línea]. Recuperado de prietocastillo.com/comunicacion.
- Vázquez Guerrero, M. (2020). Hacer radio universitaria en la era de YouTube: Uso de la plataforma de vídeos a demanda en el contexto mexicano. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*, 47, 154-172. doi./10.12795/Ámbitos.2020.i47.08

Contribución de autoría

Todos los aspectos estuvieron a cargo de la autora.





Enseñanza, investigación y extensión en Trabajo Social en el contexto de la crisis de la Universidad y el declive del programa institucional¹

Teaching, research and extension in Social Work in the context of the crisis of the University and the decline of the institutional program

Docência, pesquisa e extensão em Serviço Social no contexto da crise da Universidade e do declínio do programa institucional

Mateo Berri.

ORCID: 0000-0001-6758-6577¹

¹ Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República. Secretaría de Comunidad Universitaria, Universidad de la República.

Contacto:

mateo.berri@cienciassociales.edu.uy

Recibido: 30-09-22

Aceptado: 21-04-23

Resumen

El presente artículo desarrolla una reflexión teórica en torno al ejercicio de la enseñanza, investigación y extensión, particularmente en la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.

El encuadre conceptual de esta reflexión es la noción de que la Universidad atraviesa una profunda crisis de hegemonía y legitimidad que redundará en una crisis institucional (De Sousa Santos, 1998, 2010). Entendemos asimismo que esta crisis puede entenderse en el contexto de un declive del Estado de bienestar y de su programa institucional (Dubet, 2006, 2020), que tiene múltiples impactos, particularmente en los procesos de individuación en el marco de la Modernidad.

El artículo ensaya un conjunto de reflexiones sobre los modos de enfrentar esta crisis a partir de la idea de recrear la autonomía y la integralidad universitarias, en particular en el ejercicio de las funciones universitarias en Trabajo Social.

Palabras clave: *integralidad, autonomía, trabajo social.*

¹ Artículo aprobado por el equipo editor: Carolina Cabrera y Nancy Peré.

Abstract

This article develops a theoretical reflection on the exercise of teaching, research and extension, in the Bachelor of Social Work, of the Faculty of Social Sciences, University of the Republic.

The conceptual framework of this reflection is the notion that the University is going through a deep crisis of hegemony and legitimacy that results in an institutional crisis (De Sousa Santos, 1998, 2010). We also understand that this crisis can be understood in the context of a decline of the Welfare State and its institutional program (Dubet, 2006, 2020), which has multiple impacts, particularly in the processes of individuation that is part of Modernity.

This article rehearses a set of reflections on the ways of facing this crisis based on the idea of recreating autonomy and university integrality, as a way of facing the aforementioned crisis, in particular in the exercise of university functions at Social Work.

Keywords: *comprehensiveness, autonomy, social work.*

Resumo

Este artigo desenvolve uma reflexão teórica sobre o exercício do ensino, investigação e extensão, nomeadamente no âmbito da Licenciatura em Serviço Social, da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade da República.

O marco conceitual dessa reflexão é a noção de que a Universidade passa por uma profunda crise de hegemonia e legitimidade que resulta em uma crise institucional (De Sousa Santos, 1998, 2010). Entendemos também que esta crise pode ser compreendida no contexto de um declínio do Estado Social e do seu programa institucional (Dubet, 2006, 2020), que tem múltiplos impactos, nomeadamente nos processos de individuação no quadro da Modernidade.

O artigo ensaia um conjunto de reflexões sobre as formas de enfrentar esta crise a partir da ideia de recriar a autonomia e a integralidade universitária, como forma de enfrentar a referida crise, em particular no exercício das funções universitárias no Serviço Social.

Palavras-chave: *integralidade, autonomia, serviço social.*

Introducción

Este artículo recoge un conjunto de reflexiones en torno a los desafíos que implica el ejercicio de las funciones universitarias en el contexto de la Universidad de la República (Udelar), particularmente en el marco de la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales. Entendemos que estos desafíos se encuentran contextualizados y en buena medida explicados por la profunda crisis que atraviesa la Universidad como institución, que puede ser explicada al menos parcialmente por lo que se ha definido como el declive del programa institucional (Dubet, 2006, 2020).

Reflexionar sobre la Universidad implica poner foco en las funciones universitarias que le son esenciales. Para esto debemos remitirnos a la Carta Orgánica de la Universidad (Uruguay, 1958), promulgada en el año 1958. Dicha ley, fruto de una ardua lucha llevada adelante por los gremios uni-

versitarios, aún se encuentra vigente. El artículo 2 enuncia las tres funciones de la Universidad: investigación, enseñanza y extensión. Estas funciones están inspiradas en el modelo elaborado a partir de la reforma universitaria de Córdoba de 1918 y muchas universidades en el mundo estructuran sus funciones de manera similar.

Artículo 2: Fines de la Universidad.- La Universidad tendrá a su cargo la enseñanza pública superior en todos los planos de la cultura, la enseñanza artística, la habilitación para el ejercicio de las profesiones científicas y el ejercicio de las demás funciones que la ley le encomiende.

Le incumbe asimismo, a través de todos sus órganos, en sus respectivas competencias, acrecentar, difundir y defender la cultura; impulsar y proteger la investigación científica y las actividades artísticas y contribuir al estudio de los problemas de interés general y propender a su comprensión pública; defender los valores morales y los principios de justicia, libertad, bienestar social, los derechos de la persona humana y la

forma democrático-republicana de gobierno. (Uruguay, 1958)

En este marco se ha vuelto frecuente la referencia a la integralidad de dichas funciones, integralidad cuyas características e implicancias políticas vale la pena analizar.

También en sintonía con el movimiento de Córdoba, podemos ver en el artículo 5 de la Ley Orgánica la definición de la autonomía universitaria como principio central de su funcionamiento. Dicha autonomía es entendida como un elemento esencial, como un a priori no negociable, forma parte de la historia de la Universidad.

Artículo 5: Autonomía.- La Universidad se desenvolverá en todos los aspectos de su actividad, con la más amplia autonomía. (Uruguay, 1958)

Ahora bien, la realidad del funcionamiento universitario, al igual que sucede con la integralidad de funciones, no suele ser tan halagüeña, y dicha

autonomía también es un elemento que se torna problemático al ser llevada a la práctica.

En los próximos párrafos buscaremos hacer un análisis de la vigencia y relevancia de las nociones de integralidad y autonomía, pensadas a partir de una institución como la Universidad, que vive una profunda crisis en el momento actual.

Nos interesa realizar un ejercicio de reflexión acerca de la Universidad de la República en general, necesaria para enmarcar históricamente los desafíos particulares del ejercicio de estas funciones en el Departamento de Trabajo Social, que abordaré más adelante.

I. Autonomía e integralidad en una Universidad en crisis

Tanto la integralidad como la autonomía son principios políticos que orientan y se materializan de modo complejo en las prácticas universitarias a lo largo de la historia. El contexto actual refleja de manera problemática estos principios, y esta discrepancia entre las aspiraciones y la realidad es parte de lo que definiremos como la crisis de la Universidad.

¿En qué sentido entonces hablamos de crisis? El sentido es el de una crisis de legitimidad del rol ocupado por la Universidad en nuestra sociedad.

Más allá de las dificultades, que de hecho existen en el plano de la financiación de sus actividades, adherimos a la hipótesis de Boaventura de Sousa Santos (1998), quien entiende que la Universidad vive una crisis de legitimidad, es decir, un cuestionamiento al rol que históricamente había construido en nuestra sociedad. Veamos esto con mayor detenimiento.

Según el autor, el proceso vivido por las universidades occidentales puede entenderse en tres ejes de análisis: 1) crisis de hegemonía, 2) crisis de legitimidad y 3) crisis institucional. La primera de estas crisis explica las siguientes, ya que la pérdida de la hegemonía en la producción y transmisión de conocimiento socialmente valida-

do ha implicado una pérdida de legitimidad y por ende una crisis institucional que explica su desfinanciación, y no a la inversa.

La crisis de hegemonía es más amplia porque en ella está en tela de juicio la exclusividad de los conocimientos que la universidad produce y transmite. Es también aquella cuyos factores condicionantes tienen mayor profundidad histórica. (De Sousa Santos, 1998, p. 231)

La crisis de hegemonía remite fundamentalmente a la producción de conocimiento científico, hegemonía que fue desarrollada en el siglo XIX y aún mantiene pautas de aquella época. En particular el conocimiento que se produce en la Universidad suele estar fuertemente escindido de la sociedad, la producción y el trabajo. Esta escisión socava el rol hegemónico que había construido la Universidad en torno a la producción y socialización de conocimiento de alta calidad, y por ende se ha desatado una crisis de legitimidad y luego una crisis institucional.

Esta crisis de legitimidad pone en cuestión la autonomía universitaria y está directamente vinculada al declive del Estado de bienestar del que forma parte, en el contexto de la era neoliberal.

El valor que está siendo afectado en la crisis institucional es la autonomía universitaria y los factores que han venido a hacer cada vez más problemática su afirmación son la crisis del Estado-Providencia y la desaceleración de la productividad industrial en los países centrales. (De Sousa Santos, 1998, p. 260)

Comprender este declive es entonces clave para dimensionar los alcances de la crisis de legitimidad a la que se enfrenta la Universidad.

Pero ¿cómo comprender este declive de las instituciones en el momento actual? Para emprender este desafío resulta importante incorporar el análisis de François Dubet (2006), quien ha trabajado profundamente en el auge y declive del rol del Estado de

bienestar. Tal vez el mayor interés que posee el enfoque del autor sea su opción de comprender al Estado analizando su rol histórico en la construcción de personas.

Según el autor, la Modernidad es el período en el que se consolida la función de ciertas instituciones encargadas de balizar el proceso de construcción de individuos. Dubet (2006) entiende que la Modernidad se caracteriza por resolver una paradoja fundamental entre el proceso de socialización, mediante el cual el individuo interioriza normas de la estructura social, y el proceso de subjetivación, que lo convierte en un individuo diferenciado en la sociedad. Esta paradoja se resuelve mediante el programa institucional y el trabajo sobre los otros.

La institución es definida entonces por su capacidad de hacer advenir un orden simbólico y de formar un tipo de sujeto ligado a este orden, de instituirlo. [...] Según esta acepción, la noción de institución no designa solamente un tipo de aparato o de organización, sino que también caracteriza un tipo específico de socialización y de trabajo sobre el otro. (Dubet, 2006, p. 16)

La pregunta que intenta responder podría formularse de la siguiente manera: ¿Cómo un proceso destinado a que el sujeto incorpore normas, usos y costumbres consigue generar un individuo diferenciado en lugar de una réplica indiferenciada? La respuesta es un programa social, compuesto por un conjunto de instituciones, definido como programa institucional.

Un componente central del programa institucional es el trabajo sobre los otros entendido como el conjunto de actividades que tenían como objeto transformar la vida de las personas, que se realizaba con la finalidad de contribuir a la construcción de individuos, y del que la Universidad, como institución de educación superior, formaba parte.

De este modo las nociones de programa institucional y trabajo sobre los otros constituyen una teoría de la

individuación; dicho de otro modo, constituyen un intento de comprender la producción de individuos en el marco de la Modernidad.

La hipótesis central de Dubet es que la Modernidad ha visto la consolidación y actual decadencia de este programa institucional, que fue un intento de construir sujetos, de plasmar valores en prácticas. Actualmente vivimos el declive del programa institucional que se expresaba en instituciones como la educación y el trabajo, que han sufrido una profunda transformación.

La decadencia del trabajo institucional está relacionada entonces con un debilitamiento de las estructuras burocrático-institucionales encargadas de realizar este trabajo. Esta decadencia también impacta en el trabajo de los profesionales del ámbito social, educativo y de la salud y afecta directamente a las profesiones que realizaban este trabajo sobre los otros, como por ejemplo la profesión docente.

En un reciente texto, Dubet (2020) profundiza esta idea y analiza cómo la decadencia del programa institucional impacta en los individuos, que se ven expuestos a desarrollar procesos de individuación marcados por la incertidumbre. Esta inseguridad se hace patente en la vida de los individuos mediante una desestandarización de trayectorias en el marco de un régimen de desigualdades múltiples.

Ya no resultan evidentes las trayectorias tradicionales que establecían un recorrido seguro para los individuos en la educación, el trabajo y la familia. Los ingresos y salidas recurrentes del mundo del trabajo y la educación, así como configuraciones familiares diversas, son parte de esta desestandarización.

Asimismo, esta desestandarización de trayectorias se produce en el marco de un régimen de desigualdades múltiples, entendido como un proceso de sumatoria de desigualdades, en un sentido interseccional.

Este mecanismo de sumatoria de desigualdades se despliega en muchos otros dominios, como el de la salud, la carrera de mujeres y hom-

bres, las discriminaciones, el consumo cultural, el capital social, etc. En cada caso, la sumatoria de pequeñas desigualdades definidas en el nivel de los individuos produce grandes desigualdades finales. (Dubet, 2020, p. 42)

Este es el panorama en el que la Universidad se desenvuelve: un contexto de crisis del programa institucional y las profesiones asociadas él, y paralelamente un proceso de individuación que se produce en el contexto de trayectorias desestandarizadas, afectadas por desigualdades múltiples.

Lo que se ve afectado es entonces mucho más que un conjunto de instituciones, lo que está en cuestión es el propio proceso de construcción de individuos, de personas, en el marco de la sociedad actual.

Frente a este panorama quedan planteadas dos preguntas fundamentales. La primera es ¿cómo debe la Universidad enfrentar esta crisis de legitimidad?, y la segunda y tal vez más importante, porque remite a la finalidad última de la institución, ¿cómo pensar el rol de la Universidad en el marco de procesos de construcción de individuos en este contexto de inseguridad?

Estos problemas no pueden ser resueltos en el marco de este artículo, sin embargo serán el horizonte para una reflexión que propondrá en los próximos párrafos algunas pistas sobre cómo enfrentarlos.

II. Recrear la autonomía y la integralidad de la Universidad

Con referencia al primero de los desafíos, y aunque pueda parecer paradójico, tal vez la única alternativa con que cuenta la Universidad para enfrentar esta crisis de legitimidad sea reafirmarse en sus principios de integralidad y autonomía, pero recreándolos en este nuevo contexto.

Si bien el cogobierno no es solo una forma de gobierno, sino que es un principio fundamental y garantiza que las decisiones sean tomadas por

los actores involucrados en la Universidad, el hecho de que exista una crisis como la mencionada supone el desafío de pensar la relación con la sociedad en sentido amplio.

Así lo entiende Boaventura de Sousa Santos (2010), quien encara la tarea de generar algunas propuestas concretas para enfrentar la crisis que había descrito algunos años atrás. Si bien el texto encara un conjunto de propuestas concretas que no abordaremos aquí, la esencia de su planteo es la idea de la integralidad de funciones como sostén de una reforma que permita enfrentar la crisis.

Las reformas deben partir del supuesto de que en el siglo XXI sólo habrá Universidad cuando haya formación de grado y de posgrado, investigación y extensión. Sin cualquiera de estas habrá enseñanza superior pero no habrá universidad. (De Sousa Santos, 2010, p. 43)

Lejos de una idea de Universidad como dispensadora de conocimientos, la única forma de reconquistar la legitimidad perdida en cierta medida es recrear la autonomía universitaria, entendiéndola no como prescindencia o desvinculación, sino como una autonomía puesta al servicio de la sociedad.

Autonomía no para escindirse y producir conocimiento desde la altura de la ciencia, sino para integrarse y hacer dialogar el conocimiento producido con un conjunto de actores de la sociedad, que son en última instancia quienes pueden dotar a la Universidad de una legitimidad renovada.

Integralidad que al vincular la investigación y la docencia con la extensión permite abrir un diálogo con la sociedad. Tal como menciona Gabriel Kaplún (2014):

La integralidad es un movimiento que, sin descuidar los aprendizajes y la producción de conocimiento, pone a la extensión en el centro de las funciones universitarias. O, mejor dicho, pone a la interacción con la sociedad como el motor de la vida universitaria. Propone que es a partir de la interacción con la socie-

dad que se genera el núcleo central de las agendas de investigación y es con los actores sociales —y no solo sobre ellos— que se investiga. (p. 48)

Consideramos que la única forma de recrear esta autonomía al servicio de la sociedad es atando la investigación y la docencia al relacionamiento con el medio y la extensión, es decir, a partir de la integralidad de las funciones universitarias.

De alguna manera está en sintonía con lo que Judith Sutz (2011) define cuando plantea la integralidad como un “espacio de preguntas recíprocas”, pero que implica ir un paso más allá, considerando la dimensión política del vínculo entre las funciones universitarias.

Solo a partir de la construcción de fuertes vínculos con la sociedad, con los actores colectivos, podremos conjurar el riesgo de un funcionamiento prescindente, desconectado de la realidad, y solo de este modo podrá la Universidad construir una legitimidad renovada.

De hecho, supone cambiar el enfoque y visualizar la investigación, la docencia y la extensión no tanto como un derrame de saber de la Universidad a la comunidad, sino como un diálogo que construye una legitimidad imprescindible para la propia Universidad.

III. Recrear la enseñanza, investigación y extensión en Trabajo Social

Como dijimos, esta crisis pone en cuestión no solo la legitimidad de la Universidad, sino que, dada la configuración actual de algunas de las principales instituciones sociales, también está en cuestión su rol en la construcción de individuos.

Asistimos a una verdadera reconfiguración de las relaciones de enseñanza-aprendizaje, enmarcada en el declive del programa institucional, pero que se expresa en el modo en que los docentes y estudiantes viven su experiencia académica.

Sandra Leopold (2017) menciona tres características propias de la experiencia de enseñanza-aprendizaje actual: 1) la hegemonía que asumen la transitoriedad y la celeridad de la vida social, 2) el exceso de información en la sociedad de la información, 3) el dominio de la fragmentación.

Lejos de las interpretaciones que procuran encontrar explicaciones en las actitudes, cultura o formación de los estudiantes, este proceso debe entenderse en clave histórica y en el contexto que mencionamos antes. Afirmamos que su explicación se encuentra en la crisis de la Universidad y en los requerimientos actuales del mercado respecto a la “producción” de profesionales.

Entramos y salimos de los temas, superficialmente, así como entramos y salimos de los procesos de formación. Los tiempos de la formación se han abreviado y acelerado al igual que la producción capitalista. (Leopold, 2017, p. 73)

Estos procesos se vieron a su vez profundizados en el marco de la pandemia de covid-19, con un alejamiento de los estudiantes de los centros de estudio. Pero el alejamiento no ha sido fundamentalmente físico, sino que remite a una crisis de participación de los estudiantes en la Universidad, una transformación del modo en que se relacionan con ella. Refiriéndose a este punto, Sandra Leopold (2021) afirma:

Este dominio hegemónico de lo instrumental en la formación, parecería guardar similitud con las demandas que le son colocadas de manera recurrente al Trabajo Social en el espacio socio ocupacional. Uno y otro ámbito parecerían asemejarse a este requerimiento. (p. 339)

En este escenario queda entonces una única alternativa que supone de algún modo recrear la tarea docente, tal como debe recrearse la Universidad y en sintonía con esta transformación. Requiere pensar este desafío sin miedo; más aún, requiere pensar

de manera peligrosa, tal como dice Leopold (2017) haciendo referencia a la célebre cita de Adorno:

Nuestra labor docente en la Universidad está interpelada no solo en su formato y en su modalidad de ejecución, sino también y fundamentalmente, en el sentido que adquiere, en estos tiempos bárbaros, el acto de educar. Es imperioso construir nuestras respuestas: pensar peligrosa y colectivamente. (p. 77)

¿Cómo posicionarse frente a este desafío? No pretendemos brindar respuestas, pero consideramos imperiosa la necesidad de pensar, y frente a un escenario riesgoso no cabe otra opción que presentar propuestas arriesgadas.

En primer lugar, consideramos fundamental *respetar la autonomía de los estudiantes*, su capacidad de decisión frente al hecho educativo o, dicho de otro modo, su capacidad de agencia. Entendida de esta manera, la educación supone un rol de apoyo y propuesta que las instituciones y los educadores deben asumir. Sin embargo, es necesario ser consciente de que ninguna propuesta puede ni debe intentar suplir la voluntad del estudiante y su capacidad de construir un futuro, que no está escrito en sus condiciones de partida. Tal como dice Meirieu (1998), en su célebre texto *Frankenstein educador*:

Si se reconoce el carácter irreducible de la decisión de aprender, si se acepta que los aprendizajes son aquello por medio de lo cual un sujeto se construye, se supera, modifica o contradice las expectativas de los demás respecto a él, es imperativo que la educación escape al mito de la fabricación. (p. 10)

Lejos de considerar a los estudiantes como objetos pasivos, destacamos la irreducibilidad de la decisión personal en el proceso educativo. Esto sin embargo no supone una actitud prescindente o de espera; al contrario, el proceso educativo de los estudiantes necesita la propuesta de la institución y de los educadores.

Por este motivo consideramos que la Universidad debe tener *una actitud activa de búsqueda del estudiante*. Este equilibrio entre una idea paternalista de la educación como fabricación de individuos y una idea *laissez faire* de la educación como una institución inmóvil y falta de propuesta se sustenta en una noción de igualdad sobre la que vale la pena reflexionar.

La *defensa de la igualdad como valor fundamental* no debe hacernos suponer que los estudiantes son idénticos ni que sus trayectorias deben serlo. Tal como plantea Martinis (2005):

Pero el opuesto de la igualdad no es la diferencia sino la desigualdad. Se hace necesario concebir una noción de igualdad en la cual la diferencia tenga un lugar. Se trata de una construcción en la que la diferencia y la identidad tengan un lugar. El reconocimiento de aquello que identificamos como común al lado del reconocimiento de aquello que nos diferencia en una misma operación. (p. 7)

Es importante destacar el carácter personal y biográfico del proceso educativo, asumiendo que cada trayectoria académica es particular, así como los significados personales atribuidos. Esta consideración nos aleja de la idea de fracaso escolar.

Si tenemos en cuenta que el proceso educativo depende de la decisión del estudiante y asumimos que la Universidad debe tomar una actitud activa de propuestas. Si consideramos asimismo que el desafío es enfrentar la desigualdad, pero sin caer en procesos de homogeneización y masificación. Entonces entenderemos también que se debe *sortear el riesgo de caer en concepciones estigmatizantes y paternalistas respecto a los estudiantes*.

Referirse a las desigualdades para denunciarlas como la única oferta que la sociedad actual acuerda a grupos poblacionales cada vez más amplios, mencionarlas como aquello que necesita desnaturalizarse, para develar el carácter político de las adjetivaciones que marcan al otro (vulnerable, carenciado, pobre, pobrecito, excluido, marginal, etc...) es una actividad cuyo rasgo de identidad es el cuestionamiento de toda certeza (corpus científico, sentido común, opinión) que se considere libre de duda. (Frigerio, 2004, p. 1)

En síntesis, proponemos una Universidad que respete la capacidad de agencia de los estudiantes y su posibilidad de construir un destino que no está escrito, pero que asuma un papel activo de propuesta, de invitación a recorrer el camino de la educación. Este camino se debe recorrer con otros, a partir de un trabajo colectivo y desde una noción de igualdad que respete y celebre las diferencias entre los estudiantes.

Por último, debemos encarar el desafío de *recrear los procesos de investigación* y pensar el lugar que tienen los estudiantes en ellos. Como decíamos, la integralidad de funciones no solo es una aspiración, sino que es un elemento central de la Universidad; de lo contrario la institución queda vaciada de contenido y se transforma en un mero dispensador de conocimiento, en sintonía con esta visión productivista, con el declive institucional y con esta experiencia marcada por la incertidumbre.

Por este motivo, además de la relevancia que la investigación tiene para la construcción de la legitimidad de una profesión como la nuestra, consideramos que la investigación en el marco de la Universidad deberá jugar un rol

fundamental, junto con la enseñanza y la extensión, para enfrentar los desafíos que implica este cambio de época y para buscar alternativas que permitan plantear de otro modo la relación de docentes y estudiantes con el conocimiento.

Reflexiones finales

En este documento hemos procurado realizar una reflexión sobre los desafíos que enfrenta la Universidad de la República en este momento histórico, y en este contexto aquellos que son propios de la enseñanza y la investigación del trabajo social.

La Universidad vive hoy una crisis de legitimidad producto de una transformación histórica del rol de las principales instituciones sociales, por lo que el desafío de repensar la actividad académica se vuelve imprescindible. En tal sentido la Universidad enfrenta la necesidad de recrear su autonomía, entendida no como prescindencia del medio, sino como diálogo de saberes.

En este contexto de crisis, la actividad académica se desarrolla signada por la inmediatez, la inestabilidad y una constante tensión hacia la productividad, corriendo el riesgo de convertir a la Universidad en un mero expendedor de conocimientos.

Frente a esta realidad será necesario recrear la docencia, la investigación y la extensión, apostando por un nuevo vínculo con los estudiantes que respete su autonomía, procure la igualdad, valore el trabajo colaborativo y los involucre en la producción de conocimiento.

Referencias bibliográficas

- De Sousa Santos, B. (1998). *De la mano de Alicia: Lo social y lo político en la postmodernidad*. Bogotá: Uniandes-Siglo del Hombre.
- De Sousa Santos, B. (2010). *La universidad en el siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. Montevideo: Trilce-Extensión Universidad de la República.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución: Profesiones, sujetos e individuos en la Modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. (2020). *La época de las pasiones tristes: De cómo este mundo desigual lleva a la frustración y el resentimiento, y desalienta la lucha por una sociedad mejor*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Frigerio, G. (2004). La no inexorable desigualdad. *Revista Ciudadanos*, pp. 1-10.
- Kaplún, G. (2014, junio). La integralidad como movimiento instituyente en la universidad. *InterCambios*, 1, 44-50.
- Leopold Costáble, S. (2017). Que las ideas vuelvan a ser peligrosas: Formación, conocimiento y Trabajo Social. *Transformaciones sociales, protección social y Trabajo Social: XII Congreso Nacional de Trabajo Social*, pp. 69-79. Montevideo: DTS, FCS, Udelar.
- Leopold Costáble, S. (2021). Conversaciones en la virtualidad: Consideraciones acerca de la formación de los trabajadores sociales en la universidad pública uruguaya. En *XIII Congreso Nacional de Trabajo Social: La reglamentación profesional es ley. Desafíos y perspectivas del Trabajo Social Uruguayo*, pp. 333-340. Montevideo: DTS, FCS, Udelar.
- Martinis, P. (2005, noviembre). Escuela, pobreza e igualdad: Una relación necesaria. *Revista Andamios*, 1(1), 2-6. Montevideo.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Sutz, J. (2011). La integralidad de las funciones universitarias como espacio de preguntas recíprocas. En Arocena, R. et al., *Cuadernos de Extensión*, n.º 1, pp. 43-58. CSEAM.
- Uruguay. (1958). Ley 12.549: Ley Orgánica de la Universidad de la República. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/12549-1958>

Contribución de autoría

Todos los aspectos estuvieron a cargo del autor.





Andrea Espejo.
ORCID: 0000-0003-1842-8876¹

Gimena Burga.
ORCID: 0000-0002-2410-407X⁷

Pablo Gutiérrez.
ORCID: 0000-0001-9378-6214³

Ursula Cogorno.
ORCID: 0000-0001-9340-7288⁵

Rossangel Cuentas.
ORCID: 0000-0003-0576-5056⁶

Hilda Muñoz.
ORCID: 0000-0002-2809-3128⁴

Jhennifer Ramírez.
ORCID: 0000-0002-3931-1370²

¹ Instituto de Emprendedores del Grupo Educativo, Universidad San Ignacio de Loyola. Grupo de Investigación en Currículo, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE), Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP).

² Educación Básica Regular, área curricular Comunicación. Grupo de Investigación en Currículo, CISE, PUCP.

³ Departamento Académico de Psicología. Área de Desarrollo y Bienestar Profesional, Dirección Académica del Profesorado, PUCP. Grupo de Investigación en Currículo, CISE, PUCP.

⁴ Instituto de Educación Superior Tecnológico Público Naval de la Marina de Guerra del Perú. Grupo de Investigación en Currículo, CISE, PUCP.

⁵ Departamento Académico de Arte y Diseño de la PUCP. Comité de Carrera de Escultura. Grupo de Investigación en Currículo, CISE, PUCP. Contacto: cogorno.ursula@pucp.edu.pe

⁶ Escuelas Montessori, nivel primaria. Grupo de Investigación en Currículo, CISE, PUCP.

⁷ Grupo de Investigación en Currículo, CISE, PUCP.

Recibido: 31-10-22
Aceptado: 18-05-23

Enseñanza del trabajo en equipo en entornos virtuales: experiencia de docentes de una institución de educación superior técnica¹

Teaching teamwork in virtual environments: experience of teachers from a technical higher education institution

Ensino do trabalho em equipa em ambientes virtuais: experiência dos professores de uma instituição de ensino superior técnico

Resumen

Esta investigación partió de la siguiente pregunta: ¿Cómo ha sido la experiencia en la implementación curricular de la competencia genérica trabajo en equipo de los docentes de una institución de educación superior técnica en educación a distancia? Para responder a ella, se realizó un estudio de corte fenomenológico que buscó describir el significado de la competencia genérica trabajo en equipo según los docentes, además de identificar las experiencias de enseñanza y evaluación de dicha competencia por parte de los docentes en la modalidad de educación a distancia. Los resultados visibilizan que si bien la institución y los docentes entrevistados consideran que la competencia es importante para el desempeño profesional de los estudiantes, no la comprenden como una competencia, sino como una metodología para el desarrollo de otras competencias específicas. Con relación a las experiencias de enseñanza y evaluación implementadas en la modalidad a distancia, se observó que, si bien hay involucramiento y seguimiento de los docentes, no se incorpora de manera rigurosa la retroalimentación como medio para favorecer el desarrollo y evaluación de la competencia trabajo en equipo.

Palabras clave: trabajo en equipo, competencias, educación superior, docencia universitaria.

Abstract

This investigation started with the following question: How has a technical higher education institution's teacher's experience implementing the generic competence "teamwork" in their curriculum during long-distance education been? To answer it, a phenomenological study which sought to describe the meaning of the generic competence of teamwork according to the teachers, as well as identifying the experiences of teaching and evaluation of said competence by teachers in long-distance education mode was carried out. The results show that, although the institution and the teachers interviewed consider that competence is important for the student's professional development, they do not consider it a competence, but a methodology for the development of other specific competencies. Concerning the teaching and evaluation methods implemented during distanced education, it was observed that, although there is involvement and follow-up by teachers, feedback is not rigorously incorporated as a means of favoring the development and evaluation of teamwork competence.

Keywords: teamwork, competencies, higher education, long-distance education, university teaching.

Resumo

Esta pesquisa foi baseada na seguinte pergunta: Qual tem sido a experiência na implementação curricular da competência genérica "trabalho em equipe" de professores em uma instituição de ensino superior técnico à distância? Para responder a esta pergunta, foi realizado um estudo fenomenológico que procurou descrever o significado da competência genérica do trabalho em equipe de acordo com os professores, assim como identificar as experiências de ensino e avaliação desta competência pelos professores na modalidade de educação à distância. Os resultados mostram que, embora a instituição e os professores entrevistados a considerem importante para o desempenho profissional dos alunos, eles não a entendem como uma competência, mas como uma metodologia para o desenvolvimento de outras competências específicas. Com relação às experiências de ensino e avaliação implementadas no modo à distância, observou-se que, embora haja participação e monitoramento por parte dos professores, o feedback não é rigorosamente incorporado como um meio de favorecer o desenvolvimento e avaliação da competência do trabalho em equipe.

Palavras-chave: trabalho em equipe, competências, competências genéricas, ensino superior, ensino universitário.

1. Introducción

La educación técnica profesional de calidad se ha convertido en una preocupación compartida entre países de la región latinoamericana debido a la creciente necesidad de una oferta educativa que responda a los sectores productivos de dichos países (Ginestí et al., 2006).

El Ministerio de Educación del Perú (Minedu, 2018, 2019) ha normado la incorporación de competencias para la empleabilidad entre las cuales destaca el trabajo en equipo). Su incorporación en el diseño curricular cobra importancia debido a la demanda de los empleadores (Cannon-Bowers, 1995, citado en Figl, 2010; Chan et al., 2017), quienes requieren egresados que no sean solo expertos en su disciplina,

sino también líderes con capacidad de resolver problemas mediante la interacción social (Asún et al., 2019; Badcock et al., citado en Dwi, 2017). Por ello, resulta importante explorar estrategias que permitan formar a los estudiantes en el desarrollo de esta competencia. Además, si bien su desarrollo puede resultar difícil para los docentes, esta situación se complejizó, aún más, en el contexto de emergencia sanitaria por covid-19. Por ello, el presente estudio de corte fenomenológico busca describir el significado de la competencia genérica trabajo en equipo según las percepciones de un grupo de docentes de educación técnica superior a distancia durante el confinamiento por la pandemia de covid-19 en Lima, Perú.

2. Desarrollo de la competencia trabajo en equipo

El desarrollo de la competencia trabajo en equipo es un proceso multidimensional que implica, a su vez, el desarrollo de otras capacidades como integración y colaboración activa para lograr objetivos en común y responsabilidad individual de cada miembro del equipo (Ibarra y Rodríguez, 2011). Para ello, el docente debe establecer un clima que fomente la participación activa de los estudiantes, el consenso de normas que faciliten la dinámica interna del equipo y la definición de roles y cronogramas (Jaca et al., 2016). Sin embargo, no debe intervenir en su dinámica interna al resolver los problemas que se puedan presentar (Natoli et al., 2014).

Finalmente, el establecimiento de criterios de evaluación y actividades de evaluación compartida (autoevaluación y coevaluación) propicia el desarrollo del trabajo en equipo como parte del aprendizaje (Viles et al., 2013).

3. Experiencia de docentes en la implementación curricular de la competencia trabajo en equipo durante la pandemia

Las competencias genéricas presentes en el perfil de egreso deben incorporarse en la malla curricular mediante cursos en los que se desarrolle cada una de ellas en un nivel determinado (Del Valle, 2010). En este contexto, surgen retos pedagógicos, puesto que se requiere diseñar nuevas estrategias de enseñanza y de evaluación, así como experiencias de aprendizaje orientadas al acompañamiento disciplinar y emocional del estudiante (Del Valle, 2010; Jaca et al., 2016).

Diversos estudios reflejan que el desarrollo de la competencia trabajo en equipo genera percepciones positivas y negativas en los docentes. Ruiz Esparza Barajas et al. (2016) indican que los profesores son conscientes de que su intervención es importante a la hora de organizar y supervisar un equipo. Es así que Lilo (2013) señala como ventajas el compartir conocimientos y debatir ideas entre pares como medio para mejorar el aprendizaje de los alumnos.

No obstante, entre las percepciones negativas están la demanda de trabajo adicional y el esfuerzo extra que requiere la planificación de las sesiones que involucran trabajo en equipo y su respectivo monitoreo (Ruiz Esparza Barajas et al., 2016).

A este escenario se suma que desde el 2020 las instituciones educativas de todo el mundo tuvieron que cerrar como medida preventiva ante la pandemia por covid-19. Esto significó un reto para la coordinación y la comunicación en la interacción de estudiantes, que en muchos casos no

se conocían aún (Al Adwani y Al Fadley, 2022; Isohätälä et al. 2020; Oraif y Elyas, 2021; Wildman et al., 2021). Además, los docentes, a pesar del uso que le dieron a los entornos virtuales, tuvieron dificultades para el desarrollo de esta competencia (Kukard, 2020; Mustakim, 2020).

Cabe resaltar que la mayoría de los estudios realizados escasamente abordan la labor del docente para promover y orientar esta competencia en tan particular contexto, sino que se enfocan más en la perspectiva estudiantil.

4. Metodología

La presente investigación se centró en recoger la experiencia de la implementación curricular de la competencia trabajo en equipo con el significado que le otorgan los docentes de un instituto privado de Lima durante el confinamiento por la pandemia de covid-19. Para ello, se empleó un enfoque cualitativo y descriptivo que buscó comprender y describir el sentido que los participantes le han dado a dicho proceso, profundizando en las creencias, motivaciones y construcción de la realidad (Corona, 2018; Rodríguez y Valldeoriola, 2014).

La investigación, realizada en el año 2021 durante la pandemia de covid-19 partió de la siguiente pregunta: ¿Cómo ha sido la experiencia en la implementación curricular de la competencia genérica “trabajo en equipo” de los docentes de una institución de educación superior técnica en educación a distancia, durante el confinamiento por la pandemia de covid-19?

Para responder la pregunta, se planteó el siguiente objetivo general: describir la experiencia de la implementación curricular de la competencia genérica de trabajo en equipo, según los docentes de una institución superior técnica en educación a distancia, durante el confinamiento por la pandemia de covid-19.

Además, se plantearon dos objetivos específicos:

- Describir el significado de la competencia genérica trabajo en equipo según los docentes.

- Identificar las experiencias de enseñanza y evaluación de la competencia trabajo en equipo implementadas por los docentes en la modalidad de educación a distancia durante el confinamiento por la pandemia de covid-19.

Se utilizó un método de corte fenomenológico, ya que el interés de la investigación estuvo en el significado que los sujetos atribuyen a los diversos fenómenos que experimentaron durante la implementación de la competencia trabajo en equipo (McMillan y Schumacher, 2005). A través de este método, se obtuvo un conocimiento más profundo de las experiencias de los docentes con relación a la implementación curricular de la competencia trabajo en equipo, en lo que corresponde a la enseñanza y a la evaluación de los aprendizajes. El interés de la investigación se centró en el significado esencial de las experiencias cotidianas de los docentes como parte del fenómeno del trabajo en equipo dentro de la institución educativa, y qué importancia y sentido tuvieron dichas experiencias vinculadas a la implementación curricular.

Los participantes fueron docentes de una institución de educación superior técnica cuyos módulos o cursos tuvieron las siguientes características:

- Tener indicadores enfocados en el trabajo en equipo declarados en los sílabos.
- Ser de los últimos dos ciclos de la línea de emprendimiento, en que los estudiantes elaboran proyectos en equipo.
- Incluir estrategias de aprendizaje colaborativo o aprendizaje basado en proyectos declaradas en los sílabos.

En base a los criterios antes señalados, se seleccionó a cuatro profesores.

La técnica utilizada fue la entrevista semiestructurada y el instrumento fue una guía semiestructurada que permitió hallar categorías emergentes; de esa manera, se obtuvo una perspectiva más completa del escenario del entrevistado a través de preguntas abiertas (Edwards y Holland, 2013).

Para la elaboración de esta guía de pautas señaladas, se consideraron aspectos planteados por Merlino (2009), como el marco conceptual, la cercanía que tiene el entrevistado con la implementación de la competencia trabajo en equipo y la interrelación de este tema con otros aspectos de su desempeño docente.

El instrumento fue validado previamente por dos jueces expertos que brindaron una retroalimentación a las preguntas de la guía semiestructurada. Para la recolección y el análisis de la información, primero se entrevistó a los docentes mediante reuniones virtuales y luego se procedió a su transcripción. A partir de la información recabada, se crearon códigos que se agruparon en cinco categorías, que se presentan en los resultados.

Respecto a los principios éticos de la investigación, se tomó en consideración el respeto por las personas a través del consentimiento informado. En él se describieron los objetivos, la metodología y el uso de la información brindada. Además, se les aseguró la confidencialidad a los participantes para proteger su identidad. También se consideró el principio de integridad científica, ya que uno de los autores es una autoridad académica en la institución, por lo que la recolección de información fue realizada por los autores que no pertenecían a ella; se evitó así cualquier sesgo.

5. Resultados y discusión

5.1. Significado de la competencia trabajo en equipo

Al conceptualizar la competencia trabajo en equipo, los docentes lo conciben de manera similar: como una estrategia de trabajo para alcanzar el indicador de logro de la sesión. Entonces, el trabajo en equipo es entendido por los docentes como un medio formativo para el desarrollo de otras competencias, principalmente las disciplinares. Esto contrasta con la concepción compleja y multidimensional de competencia que incluye

distintas capacidades a desarrollar durante la formación (Ibarra y Rodríguez, 2011).

En el discurso de los docentes, el desarrollo de la competencia trabajo en equipo es importante y debe ser transversal al currículo que empodere a los egresados durante su incursión al mundo laboral; sin embargo, no la conciben como una competencia con sus propias características, particularidades y formas de ser enseñada y aprendida.

Conforme a lo afirmado por Del Valle (2010) y Jaca et al. (2016), aun cuando requieren alinear sus concepciones sobre la competencia de trabajo en equipo y su desarrollo, los docentes se mostraron conscientes de su necesidad de profundizar en el tema para mejorar su labor formativa.

5.2. Implementación curricular de la competencia: enseñanza y evaluación

Los docentes manifestaron que para el desarrollo de la competencia trabajo en equipo utilizan estrategias como resolución de problemas, análisis de casos, aprendizaje basado en proyectos, entre otras. Coincidiendo con Del Valle (2010), reconocieron que la implementación curricular para el desarrollo de competencias transversales demanda diversas estrategias. Es a través de estas que se tiene una oportunidad para potenciar otras habilidades disciplinares; incluso competencias para la empleabilidad, como la comunicación asertiva y la resolución de problemas.

Tal como plantean Viles et al. (2013), los docentes afirmaron que durante la implementación curricular de la competencia se deben promover espacios participativos y de intercambio para consensuar procesos y metas. Además, se reconocieron responsables de contextualizar las estrategias ya definidas y diseñar nuevas cuando es conveniente (Pukelis y Pileičikienė, 2010), tomando en cuenta la promoción de la solución de problemas de forma colectiva, más que individual (Goltz et al., 2008).

Sobre la evaluación de esta competencia, los docentes indicaron que si bien se describe que el curso contribuye al logro de esta, los indicadores de logro son específicos para los contenidos del curso y no están directamente relacionados con dicha competencia. Asimismo, afirmaron que es difícil de observar y evaluar, ya que no pueden estar presentes durante todas las interacciones de los estudiantes. En desmedro de la evaluación formativa se privilegia la evaluación sumativa, a la vez que se minimiza la importancia de la autoevaluación y la coevaluación (Asún, Rapún y Romero 2019; Del Valle 2010; Jaca et al., 2016; Viles et al., 2013). Más bien, los docentes deben monitorear los equipos, retroalimentarlos y promover su capacidad de organizarse, a fin de desarrollar la autonomía individual y grupal en sus aprendizajes.

Como los instrumentos de evaluación son establecidos por la institución, algunos docentes declararon que hacen ajustes para adaptar las evaluaciones según lo requieren, manteniendo la coherencia entre los indicadores de logro y la competencia asignada al curso. Esta iniciativa es importante en la implementación de la evaluación de competencias; sin embargo, no especificaron si solo la orientan a competencias específicas o también a la competencia trabajo en equipo.

5.3. Participación de los actores en la implementación curricular de la competencia genérica trabajo en equipo

5.3.1. Participación de los docentes

Los docentes manifestaron que el desarrollo de la competencia trabajo en equipo implica promover la interacción y motivación en los estudiantes, así como plantear y repensar estrategias de enseñanza en base a sus observaciones sobre el desarrollo de esta competencia por los estudiantes. Lo mencionado se relaciona con lo pro-

puesto por Del Valle (2010) y Jaca et al., (2016), puesto que el desarrollo de la competencia requiere la formación del docente respecto a estrategias de enseñanza y aprendizaje, procesos de evaluación y experiencias de aprendizaje.

Los docentes declararon que deben establecer pautas claras para el desarrollo del trabajo designado, tener un nivel de involucramiento cercano y fomentar la participación activa de los estudiantes (Viles et al., 2013). Además, coincidieron en que deben guiar la resolución de conflictos entre los equipos, cumpliendo el rol de mediadores, orientadores y acompañantes. La percepción de los docentes se relaciona con lo propuesto por los autores Viles et al., (2013) y Asún, Rapún y Romero (2019), debido a que el docente se debe encargar de consensuar y establecer acuerdos que le permitan al equipo desempeñarse adecuadamente en el proceso del trabajo.

Respecto a su participación en la evaluación, los docentes entrevistados no manifestaron brindar retroalimentación sobre desempeño, conductas y actitudes deseables en el trabajo en equipo señaladas en el indicador de logro. Con relación a este aspecto, Jaca et al. (2016) postulan que el docente debe asegurar la retroalimentación a los equipos para favorecer el desempeño en las actividades; en ese sentido, se pierde el impacto de la retroalimentación en el desarrollo de la competencia trabajo en equipo.

5.3.2. Participación de los estudiantes según las percepciones de los docentes

Los docentes entrevistados manifestaron que la participación activa y permanente de los estudiantes resultó esencial para el desarrollo de la competencia trabajo en equipo, a pesar de las dificultades de conectividad en las clases virtuales. Lo mencionado es respaldado por Jaca et al. (2016) y Viles et al. (2013), puesto que afirman que el involucramiento de los estudiantes les permite desarrollar la capacidad de organizarse, escuchar,

aportar, cuestionar, formular y consensuar propuestas para la solución de problemas.

Asimismo, los docentes comentaron en las entrevistas que para el desarrollo de la competencia en mención fomentaron un ambiente de respeto entre los integrantes del equipo, promoviendo una comunicación oportuna y asertiva. Lo mencionado guarda relación con lo postulado por Natoli, Jackling y Seelanatha (2014), puesto que un adecuado ambiente permitirá que los integrantes de un equipo puedan cumplir con la actividad asignada de manera conjunta.

5.3.3. Participación de la institución según las percepciones de los docentes

Los docentes mencionaron que la institución cumple un rol normativo y facilitador. Respecto a su rol normativo, destacan que la propuesta educativa de la institución fomenta el desarrollo de la competencia de trabajo en equipo en el perfil de egresado. Lo mencionado está alineado a la propuesta curricular del Minedu, que en ese sentido promueve el desarrollo de competencias para la empleabilidad, ya sea como una unidad didáctica o de forma transversal durante la formación del estudiante.

Respecto al rol facilitador, comentaron que la institución brinda de manera periódica capacitaciones a los docentes sobre el desarrollo de la competencia en mención. Este punto resulta esencial, puesto que permite la implementación curricular de la competencia trabajo en equipo, según Jaca et al. (2016).

5.4. Implementación de estrategias de enseñanza y evaluación a distancia para el desarrollo de la competencia trabajo en equipo

Los docentes entrevistados expresaron que las estrategias de enseñanza que emplearon durante la experiencia de educación a distancia para el desa-

rollo de la competencia en mención son las casuísticas, como el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y el aula invertida o *flipped learning*. Asimismo, declararon que promueven la comunicación efectiva, la argumentación y el respeto mutuo en la solución de problemas.

Esto último se relaciona con lo presentado por Márquez de Pérez (2019), quien enfatiza que el trabajo colaborativo se fundamenta en el enfoque sociocultural, lo cual implica que el docente propicie interacciones entre el entorno y los factores socioculturales que se condicen con las estrategias mencionadas como ABP y aula invertida.

Con relación a la evaluación, como se mencionó, los docentes no cuentan con criterios vinculados a esta competencia, pues la institución proporciona los instrumentos de evaluación que deben ser aplicados en los cursos, en la educación tanto presencial como a distancia.

Respecto a esto último, Jaca et al. (2016) manifiestan que los docentes deben brindar un marco conceptual que implique el involucramiento de los estudiantes en el trabajo en equipo y asegurar la retroalimentación de los equipos para monitorear el comportamiento de cada uno de sus miembros. De esta manera, se podrían garantizar el desarrollo y evaluación auténtica de la competencia.

5.5. Retos para el desarrollo de la competencia en la educación a distancia

Los docentes consideraron que algunos retos importantes respecto a la implementación del trabajo en equipo en la educación a distancia se relacionan con la limitación de la conectividad de los estudiantes. Como consecuencia, se tienen: la ausencia o participación limitada de un integrante del grupo, lo cual perjudica el trabajo en equipo durante las clases; la limitada comunicación entre estudiantes, y la falta de participación activa en el entorno virtual. Además,

hay estudiantes que escuchan la clase a distancia mientras siguen en su rutina laboral, situación que limita la capacidad de concentración, lo que a su vez afecta la posibilidad de interacción y coordinación entre miembros del equipo. Todo esto complica el desarrollo de la competencia.

6. Conclusiones

A partir de los objetivos de la investigación realizada, se encontró que el significado que atribuyen los sujetos a la competencia se acerca más a la conceptualización del trabajo en equipo como una estrategia de enseñanza para el logro de los objetivos del curso. Esto repercute en las acciones pedagógicas de los profesores, cuya preocupación está más en el resultado de la actividad que en cómo se lleva a cabo, con lo que se pierde de vista el desarrollo auténtico de esta

competencia; es decir, la comprensión de su dimensión real y las capacidades que incluye.

Si bien hay un soporte de la institución para el desarrollo de la competencia trabajo en equipo en los cursos, los profesores consideran que debe haber cursos propios para la formación de esta competencia ya que su evaluación es compleja y difícil de llevar a cabo. Además, los indicadores de logro están orientados al logro de las competencias específicas.

Los docentes señalaron que no cuentan con herramientas metodológicas para implementar su enseñanza en sus cursos. Los roles del docente y los estudiantes se asumieron de manera intuitiva, sin tomar en cuenta los lineamientos establecidos para el trabajo en equipo.

Algunos de los retos vinculados a la implementación de la competencia trabajo en equipo en la modalidad de educación a distancia tienen que

ver con las limitaciones en la conectividad y el lugar desde donde se conectaban. Ambas situaciones demandan plantear nuevas estrategias para garantizar el desarrollo óptimo de la competencia.

Se puede aprovechar el reconocimiento de la competencia trabajo en equipo como una de las más importantes competencias laborales para trabajar en una planificación intencional y estructurada, que incluya estrategias didácticas que propicien el logro de los aprendizajes previstos y una evaluación formativa con retroalimentación.

Finalmente, desde un nivel curricular se recomienda una integración mucho más específica de la competencia en el plan de estudios, así como la promoción de estrategias, herramientas y recursos para los docentes que permitan la enseñanza y evaluación de la competencia trabajo en equipo.

Referencias bibliográficas

- Al Adwani, A., y Al Fadle, A. (2022). Online learning via Microsoft Teams during the Covid-19 Pandemic as Perceived by Kuwaiti EFL Learners. *Journal of Education and Learning*, 11(1), 132-146. <https://doi.org/10.5539/jel.v11n1p132>
- Asún, S., Rapún, M., y Romero, M. (2019). Percepciones de estudiantes universitarios sobre una evaluación formativa en el trabajo en equipo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 175-192. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.010>
- Chan, C., Fong, E., Luk, L., y Ho, R. (2017). A review of literature on challenges in the development and implementation of generic competencies in higher education curriculum. *International Journal of Educational Development*, 57, 1-10. <https://www.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.08.010>
- Corona, J. L. (2018). Investigación cualitativa: Fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos. [Qualitative research: Epistemological, theoretical and methodological foundations]. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, 144, 69-76. <http://doi.org/10.15178/va.2018.144.69-76>
- DelValle, R. (2010, noviembre 10). *Formación por competencias: Certezas, resultados y desafíos. La experiencia de la Universidad Católica de Temuco* [Conferencia]. II Foro Internacional sobre la Innovación Universitaria, Ciudad de México, México. Recuperado de <https://uct.cl/archivos/evaluacion-formacion-competencias-uct.pdf>
- Dwi, E. (2017). *An evaluation of competency-based curricula implemented in the English language education programs in five universities in Indonesia*. [Tesis de doctorado]. School of Global, Urban and Social Studies, RMIT University. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/98662416.pdf>
- Edwards, R., y Holland, J. (2013). *What is qualitative interviewing?* Londres: Bloomsbury.
- Figl, K. (2010). A systematic review of developing team competencies in information systems education. *Journal of Information Systems Education*, 21(3), 323-337. Recuperado de <http://jise.org/Volume21/n3/JISEv21n3p323.pdf>
- Ginestié, J., Pascale, B., Chatoney, M., Martínez, Y., y Oliveri, G. (2006). Systèmes éducatifs et formation des enseignants: Au-delà des apparences, quelles différences? Une étude internationale sur la formation des enseignants en éducation technologique. En Ginestié, J. (ed.), *Systèmes éducatifs et formation des enseignants: Au-delà des apparences quelles différences* (pp. 77-93). Ediciones Los Salesianos. Recuperado de <https://hal.science/hal-01568222v1/document>
- Goltz, S., Hietapelto, A., Reinsch, R., y Tyrell, S. (2008). Teaching teamwork and problem solving concurrently. *Journal of Management Education*, 32(5), 541-562. <https://doi.org/10.1177/1052562907310739>

- Ibarra, M. S., y Rodríguez, G. (2011). Aprendizaje autónomo y trabajo en equipo: Reflexiones desde la competencia percibida por los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(4), 73-85. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217022117006>
- Isöhätäälä, J., Näykk, P., y Sanna, J. (2020). Cognitive and socio-emotional interaction in collaborative learning: Exploring fluctuations in students' participation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(6), 831-851. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1623310>
- Jaca, C., Viles, E., y Zárrega-Rodríguez, M. (2016). Desarrollo de la competencia de trabajo en equipo en un grado universitario. *Memoria Investigaciones en Ingeniería*, (14), 23-34.
- Kukard, K. (2020). Creating a collaborative learning environment online and in a blended history environment during Covid-19. *Yesterday and Today*, (24), 205-218. https://www.researchgate.net/publication/349964633_Creating_a_collaborative_learning_environment_online_and_in_a_blended_history_environment_during_Covid-19
- Lilo, F. G. (2013). Aprendizaje colaborativo en la formación universitaria de pregrado [Collaborative learning in undergraduate university education]. *Revista de Psicología UVM*, 2(4), 109-142. Recuperado de <http://sitios.uvm.cl/revistapsicologia/revista/04.05.aprendizaje.pdf>
- Márquez de Pérez, M. E. (2019). El trabajo colaborativo: Una oportunidad para el desarrollo del pensamiento práctico del profesional reflexivo. *Revista Científic*, 4(11), 360-379. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.11.19.360-379>
- McMillan, J. H., y Schumacher, S. (2005). Investigación educativa (5.ª ed.). En Posadas, J. L. (ed.), y Bazaco, E. (ed. téc.), *Pearson Addison Wesley* (Obra original publicada en 2001 bajo el título *Research in Education: A conceptual introduction por Addison Wesley Longman*).
- Merlino, A. (2009). *Investigación cualitativa en ciencias sociales: Temas, problemas y aplicaciones*. Cengage Learning Argentina.
- Ministerio de Educación de Perú. (2016). *Guía para la elaboración del plan de estudios: Educación superior tecnológica*. Recuperado de <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4628>
- Ministerio de Educación de Perú. (2018, noviembre 9). Resolución viceministerial 178-2018-MINEDU. Aprueban el "Catálogo Nacional de la Oferta Formativa de la Educación Superior Tecnológica y Técnico-Productiva". *El Peruano*. Recuperado de <https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/actualizan-los-lineamientos-academicos-generales-para-los-i-resolucion-vice-ministerial-n-049-2022-minedu-2063822-1/>
- Mustakim, M. (2020). The effectiveness of online collaborative learning during Covid-19 pandemic. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 513, 256-262. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/348653476_The_Effectiveness_of_Online_Collaborative_Learning_During_Covid-19_Pandemic
- Natoli, R., Jackling, B., y Seelanatha, L. (2014). The impact of instructor's group management strategies on students' attitudes to group work and generic skill development. *Pedagogies: An International Journal*, 9(2), 116-132. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2014.912519>
- Oraif, I., Elyas, T. (2021). Applicability of collaborative work in the Covid-19 era: Use of breakout groups in teaching L2 translation. *Electronics*, 10(22), 1-15. <https://doi.org/10.3390/electronics10222846>
- Pukelis, K., y Pileičikienė, N. (2010). Improvement of generic skills development in study programs of higher education: The graduates' viewpoint. *The Quality of Higher Education*, 7, 108-131. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ900261.pdf>
- Rodríguez, D., y Valldeoriola, J. (2014). *Metodología de la investigación*. Universitat Oberta de Catalunya. Recuperado de https://openaccess.uoc.edu/bitstream/10609/77608/2/Metodolog%C3%ADa%20de%20la%20investigaci%C3%B3n_M%C3%B3dulo%201.pdf
- Ruiz Esparza Barajas, E., Medrano, C., y Huerta, J. (2016). Exploring university teacher perceptions about out-of-class teamwork. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 18(2), 29-45.
- Viles, E., Zárrega-Rodríguez, M., y García, C. (2013). Tool to assess teamwork performance in higher education. *Intangible Capital*, 9(1), 281-304. <https://doi.org/10.3926/ic.399>
- Wildman, J., Nguyen, D., Duong, N., y Warren, C. (2021). Student teamwork during Covid-19: Challenges, changes, and consequences. *Small Group Research*, 52. Recuperado de 104649642098518. [10.1177/1046496420985185](https://doi.org/10.1177/1046496420985185)

Contribución de autoría

Conceptualización y supervisión: Andrea Espejo

Metodología y recopilación de datos: Gimena Burga y Pablo Gutiérrez

Análisis y resultados: Andrea Espejo, Ursula Cogorno, Rossangel Cuentas, Hilda Muñoz y Jhennifer Ramírez

Redacción, revisión y edición: Ursula Cogorno



Currículum y Tecnólogo en Informática: tensiones y desafíos¹

Curriculum and Computer Technologist: tensions and challenges

Currículo e Tecnólogo em Informática: tensões e desafios

Sonia Rocha.
ORCID: 0000-0002-6509-3303¹

¹ Licenciatura en Educación.

Contacto:

soniarochafeed@gmail.com

Recibido: 16-01-23

Aceptado: 27-07-23

Resumen

Este artículo apunta a problematizar tensiones y desafíos de visiones curriculares diversas en el marco de la gestión institucional de la carrera Tecnólogo en Informática, considerando su relación con el mercado de trabajo. Esta carrera surge a partir de un convenio suscrito entre la Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU), la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y la Universidad de la República (Udelar) como una opción de formación terciaria corta con rápida inserción laboral en un área que presenta una alta demanda de profesionales y acelerados procesos de cambio. Se caracteriza por ser una propuesta especializada de pregrado con foco en las necesidades del sector productivo, aspecto que ha incidido en su diseño curricular y que se articula con una formación profesional de alto nivel, delimitada por un currículum cerrado y de enmarcamiento fuerte proveniente de la Facultad de Ingeniería de Udelar. Con el surgimiento de un nuevo actor educativo en la figura de la Universidad Tecnológica (UTECH), se firma un acuerdo de colaboración para que esta asuma la gestión académica de la carrera en el interior del país. Esto implicó el mantenimiento del plan de estudios y el ingreso a una lógica institucional que apuesta por la flexibilidad para formar futuros trabajadores en un contexto de evolución técnico-económica de la sociedad. Además, la carrera se incorporó a una oferta educativa con propuestas específicas en el área de la computación desarrolladas con una concepción de currículum flexible y orientada a acompasar el dinamismo del mercado laboral. En este marco, para el Tecnólogo en Informática emergen las tensiones en torno al currículum y su articulación con las futuras demandas de ese mercado laboral.

Palabras clave: currículum, cogestión institucional, Tecnólogo en Informática, mercado laboral.

¹ Artículo aprobado por el equipo editor: Carolina Cabrera y Nancy Peré.

Abstract

This article aims to question tensions and challenges of diverse curricular visions in the framework of the institutional co-management of the Computer Technologist career, considering its relationship with the labor market. This degree initiates from an agreement signed between ANEP-UTU and Udelar as a short tertiary educational option with a rapid labor entry in an area that presents a high demand for professionals and accelerated processes of change. It is characterized by being a specialized undergraduate proposal focused on the needs of the productive sector, an aspect that has influenced its curricular design and that is articulated with a high-level professional education, delimited by a closed curriculum and strong framing from the Faculty of Engineering. With the emergence of a new educational actor in the figure of UTEC, a collaboration agreement is signed for it to assume the academic management of the degree outside of the capital of the country. This implied the maintenance of the syllabus and the entry into an institutional logic based on flexibility to educate future workers in a context of technical-economic evolution of society. In addition, the degree was incorporated into an educational offer with specific proposals in the area of computing developed under a flexible curriculum concept oriented to match the dynamism of the labor market. In this framework, for the Computer Technologist degree, tensions emerge around the curriculum and its articulation with the future demands of that labor market.

Keywords: curriculum, institutional co-management, Computer Technologist, labor market.

Resumo

Este artigo tem como objetivo problematizar tensões e desafios de diversas visões curriculares no âmbito da cogestão institucional da carreira de Técnico em Informática, considerando sua relação com o mercado de trabalho. Esta carreira surge de um convênio firmado entre a ANEP-UTU e a Udelar como uma opção de formação terciária de curta duração com rápida inserção laboral em uma área que apresenta alta demanda de profissionais e processos acelerados de mudança. Caracteriza-se por ser uma proposta de graduação especializada voltada para as necessidades do setor produtivo, aspecto que tem influenciado seu desenho curricular e que se articula com uma formação profissional de alto nível, delimitada por um currículo fechado e de forte enquadramento procedente da Faculdade de Engenharia. Com a emergência de um novo ator educativo na figura da UTEC, é assinado um acordo de colaboração para que esta assuma a gestão acadêmica da carreira no interior do país. Isto implicou a manutenção do plano de estudos e a entrada numa lógica institucional que aposta na flexibilidade para formar futuros trabalhadores num contexto de evolução técnico-econômica da sociedade. Além disso, a carreira foi incorporada numa oferta formativa com propostas específicas na área da informática desenvolvidas ao abrigo de um conceito curricular flexível orientado para corresponder ao dinamismo do mercado de trabalho. Nesse quadro, para o Técnico em Informática, surgem tensões em torno do currículo e sua articulação com as demandas futuras daquele mercado de trabalho.

Palavras-chave: currículo, gestão institucional, Técnico em Informática, mercado de trabalho.

Introducción

En este trabajo se aborda la configuración del currículum de la carrera terciaria Técnico en Informática en relación con las lógicas de las instituciones que la gestionan y su marcada orientación hacia la inserción laboral de los egresados. Para ello, se recurre al análisis documental a partir de una dimensión sociohistórica; se toma el caso de la sede Paysandú, apuntando a aportar a la reflexión en torno a la relación academia-mercado de trabajo, considerando la brecha entre la oferta educativa y las demandas del sector.

El contexto sociohistórico inicial

La génesis de la carrera Técnico en Informática puede ubicarse en el convenio marco para la creación de los tecnólogos, suscrito en 1999 entre la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y la Universidad de la República (Udelar). Su instrumentación y puesta en práctica comienza en el año 2006, con la firma de un acuerdo entre el Consejo Directivo Central (Codicen) de la ANEP y la Facultad de Ingeniería (FIng) de la Udelar (ANEP y Udelar, 2006). Es de destacar que en dicho acuerdo se menciona específicamente que el objetivo de la propuesta es

brindar una oportunidad de continuidad educativa a los egresados de educación media superior en una carrera terciaria corta “con salida rápida al campo laboral” (ANEP y Udelar, 2006, s.p.).

El siguiente hito significativo se da con la creación del Instituto Terciario Superior (ITS) en la Ley General de Educación 18.437 (Uruguay, 2009), con el objetivo de promover programas educativos en el nivel terciario que contemplaran necesidades del sector productivo y de la sociedad civil, para lo cual se entendió pertinente involucrar a “organizaciones representativas de trabajadores, empresarios y movimiento cooperativo,

así como a las Intendencias, Ministerios y otras entidades públicas y privadas” (Uruguay, 2009, s.p.). En línea con lo anterior, se dispone que las diferentes carreras de tecnólogos debían integrarse al ITS, y es en este marco que en mayo del año 2009 comienza a dictarse la carrera Tecnólogo en Informática en Paysandú.

El currículum

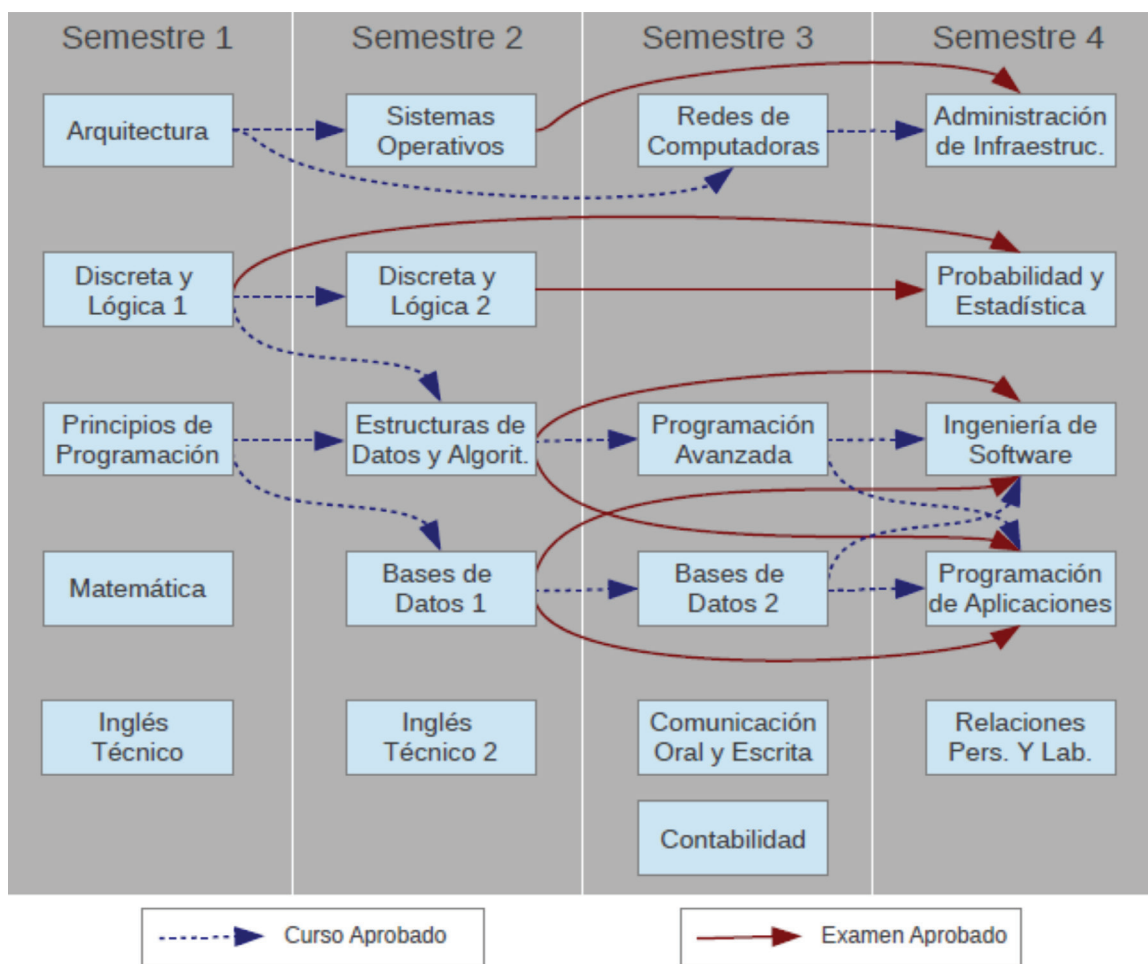
Para Bernstein (1974), “el currículum define lo que cuenta como conocimiento válido” (p. 1), mientras que para Camilloni (2001) es el “criterio respecto de cómo se deben definir, cómo se deben conceptualizar y cómo se deben diseñar los programas de formación” (p. 23). En tal sentido, considerando las características de nuestro país, el surgimiento de la carrera Tecnólogo en Informática puede interpretarse en el contexto de una educación pensada en clave de los procesos de desarrollo nacional (Collazo, 2010), aspecto que configura una influencia en el diseño curricular en cuanto a los contenidos a priorizar. Además, la fuerte relación de la formación de los tecnólogos con el mercado de trabajo permite pensar en los cambios que, según señala Collazo (2010), se han generado en la relación de la universidad con la economía y la sociedad, cambios en los que el Estado ocupa un rol fundamental. Así, este tipo de carreras se enmarca en la “configuración de un campo de educación tecnológica con una fuerte orientación práctica y aplicada” (Collazo, 2010, p. 6), con una “formación de carácter predominantemente técnico y tecnológico en una variedad de campos” (Collazo, 2010, p. 7). Precisamente como evidencia de lo anterior, en el sitio web de la Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU)

se presenta al tecnólogo como alguien que “conoce el sistema productivo de su especialidad, sus procesos, los procedimientos y sus fundamentos, por lo cual está en condiciones de participar activamente en los espacios productivos cotidianos”, además de ser “capaz de buscar soluciones que articulen el hacer concreto con el conocimiento disponible para la creación de soluciones operativas” (ANEP, Dirección General de Educación Técnico Profesional, s.f., s.p.). Específicamente en lo que respecta al Tecnólogo en Informática, en el plan de estudios se estipula que su objetivo abarca el desarrollo de competencias para “actuar en la realización, puesta en marcha, mantenimiento y administración de sistemas informáticos” (ANEP, Codicen, y Udelar, FIng, 2007, p. 2). Además, cabe destacar que se ubica al egresado en la categoría de “técnico calificado en tareas de desarrollo de proyectos, integrándose al trabajo en equipo para la realización de estas actividades” y proveer soluciones informáticas de distinto alcance. Por su parte, en el perfil de egreso se indica que la formación considerará “aspectos teóricos fundamentales y una fuerte componente práctica, incluyendo el manejo de tecnologías actualizadas. También incluirá la experiencia de desarrollo de una solución informática a un problema real, preferentemente realizada en el contexto de una pasantía en una empresa” (ANEP, Codicen, y Udelar, FIng, 2007, p. 2).

Tomando a Collazo (2010), es posible evidenciar en lo anterior la incidencia del mercado de trabajo en cuanto a las formaciones requeridas a la universidad. Así, en las citas aportadas surgen las competencias tanto genéricas —como las habilidades sociales y la capacidad para el trabajo en equipo— como las específicas de la formación;

en este caso se le otorga importancia a la capacidad para la resolución de problemas. A su vez, esto se da en el marco de una formación especializada, práctica y mayoritariamente disciplinar en una instancia de nivel de pregrado, lo que permite apreciar lo planteado por Collazo (2010) respecto a que “los límites entre la enseñanza terciaria y universitaria se desdibujan y la universidad profundiza en su interior la diversificación de las formaciones que brinda” (p. 8). Esto cobra especial relevancia al tenerse en cuenta que el plan de estudios de la carrera proviene de la FIng de Udelar, con lo cual se evidencia una articulación de la propuesta del Tecnólogo en Informática con la formación profesional de alto nivel. En ese sentido, es importante destacar que la carrera se encuentra creditada; se otorgan un total de 252 créditos que habilitan la continuidad de la formación, distribuidos en materias que integran distintas áreas temáticas a lo largo de sus seis semestres: Informática (112 créditos), Matemática (26 créditos), Ciencias Sociales (28 créditos), Pasantía laboral y Proyecto (30 créditos). En lo que respecta al diseño curricular, y siguiendo las ideas de Camilloni (2001), se evidencia que es cerrado, dado que los estudiantes no tienen la posibilidad de elección más que entre una limitada oferta de materias optativas en los últimos semestres. A su vez, presenta un régimen de previas rígidamente ya que algunas materias, como Discreta y Lógica 1 y Estructuras de Datos y Algoritmos, se constituyen en requisitos obligatorios para avanzar hacia los últimos semestres (figura 1). Este régimen puede ocasionar que el trayecto académico de un estudiante se vea alterado significativamente y solo consiga avanzar en las materias de Ciencias Sociales, que no presentan previas.

Figura 1: Cuadro de previaturas de los primeros cuatro semestres



Fuente: Sitio web de la carrera (sede Paysandú).

De lo anterior se desprende que, como menciona Camilloni (2001), todo está fijado “por lo que las decisiones curriculares le están vedadas al estudiante” (p. 46). A su vez, siguiendo a Bernstein (1974), se encuentra en el diseño curricular un enmarcamiento fuerte por cuanto, al igual que los estudiantes, los docentes poseen un escaso control “sobre la selección, organización, ritmo y tiempo del conocimiento que se transmite y recibe en la relación pedagógica” (p. 3), considerando que los programas de cada asignatura, la bibliografía y las actividades previstas también fueron proporcionados por FIng en los inicios, articulando a su vez los cambios a realizar. Ahora bien, llegado este punto es importante señalar que al cuarto año de dictado de la carrera

se da la emergencia de un nuevo actor académico, hecho que pondría de manifiesto el “vínculo entre currículo y poder” (Collazo, 2010, p. 9).

La Universidad Tecnológica del Uruguay

En diciembre de 2012 el contexto sociohistórico de la carrera sufrirá un cambio significativo a partir de la aprobación de la Ley de Creación de la UTEC, 19.043, la cual, entre otros aspectos, dispone que esta nueva institución abarcaría lo que en la ley 18.437 refería al ITS, incluidos los recursos previstos. Además, estipula que las diferentes carreras de tecnológicos debían comenzar un proceso de pasaje a esta nueva universidad, que

se integra a la gestión de estas junto con UTU y Udelar. Ese pasaje es formalizado en un acuerdo entre las tres instituciones en diciembre de 2017 (UTE, ANEP, CETP y Udelar, 2017), en el cual se menciona que el Tecnólogo en Informática sería de las primeras propuestas en ser integradas. Así, en febrero de 2018 se firma el Acuerdo Específico de Colaboración entre UTEC, CETP y Udelar (2018), a partir del cual se conforma una Comisión Nacional de Carrera del Tecnólogo en Informática (CNCTI). Este órgano, integrado por representantes de las tres instituciones, tiene entre sus competencias la evaluación del currículum para presentar cambios; especifica la posible “ampliación del Plan de estudio incorporando nuevas asignaturas, especialidades u

orientaciones priorizando las que estime adecuadas al desarrollo nacional o local” (UTECE, CETP y Udelar, 2018, s.p.). A su vez, las instituciones se comprometen a trabajar para que la carrera pueda garantizar “un crecimiento en la cantidad de profesionales que cuentan con un perfil de egreso que responde a las nuevas exigencias del mercado laboral profesional y a las demandas de desarrollo del sector” (UTECE, CETP y Udelar, 2018, s.p.). En el mencionado acuerdo se aprecia, ante todo, una apertura a la modificación del plan de estudios, sin perder la orientación al mercado laboral. Sin embargo, al exceder este documento es posible comenzar a advertir tensiones entre las lógicas institucionales, por ejemplo al tomar en cuenta algunos de los objetivos de UTECE explicitados en la ley de su creación, la cual establece que esta universidad apuntará a

formar profesionales con un perfil creativo y emprendedor, con alto nivel ético y técnico [...], aptos para una inserción crítica y proactiva en el trabajo y la sociedad, con capacidad para la gestión de organizaciones, así como para identificar problemas y proyectar soluciones acordes a cada situación. (Uruguay, 2012, p. 1)

Se entiende que lo anterior permite atender lo aportado por Collazo (2010) en cuanto a que el perfil profesional de las formaciones terciarias es tensionado por “cambios estructurales del mundo del trabajo, en el marco de la sociedad globalizada, tecnologizada y competitiva, tanto en lo que refiere a sus formas de organización como al propio desarrollo de los campos disciplinares que sustentan las profesiones” (p. 11). En la misma línea, en su investigación para la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Rodríguez (2020) señala que “las instituciones educativas tienen una demanda permanente de mantener los cursos tradicionales, actualizados con los nuevos conocimientos” (p. 31). Es así que cabe considerar cómo se articulan el

diseño curricular de la FIng de Udelar y el plan de estudios del Tecnólogo en Informática con los objetivos de la institución académica a la que actualmente pertenece la carrera.

Volviendo al plan de estudios, se observa una fuerte influencia de la ingeniería y las matemáticas, con lo cual se aprecia el componente profesional como un eje estructurante del currículum (Collazo, 2010), además del fuerte condicionamiento “a la historia y a la identidad de las profesiones y sus prácticas” (Collazo, 2010, p. 10). Ahora bien, dado que la carrera continúa enmarcada en el mismo diseño curricular de su origen, es imposible desconocer el siguiente aspecto mencionado por Camilloni (2001): “se dice que el tener hoy un diploma universitario es una garantía de que uno puede resolver los problemas que corresponden a un pasado reciente, en el mejor de los casos” (p. 33). Rodríguez (2020) profundiza en esto al referir que en la actualidad es necesario educar para enfrentar cambios radicales, lo cual “implica desafíos a todos los ciudadanos y exige un replanteamiento de los sistemas educativos: los individuos necesitan las competencias que les permitan participar plenamente en la nueva economía y sociedad que se está conformando” (p. 18). No obstante, es posible argumentar que lo que esta carrera proporciona —con materias como Arquitectura del Computador, Bases de Datos, Estructura de Datos y Algoritmos o Principios de Programación— son las bases teórico-prácticas para que los egresados puedan luego aprender cualquier lenguaje de programación o aproximarse a la comprensión de cualquier sistema de computación. A este respecto, la misma Camilloni (2001) aporta que toda carrera universitaria debe “proveer conocimientos básicos, conocimientos fundamentales, pero también conocimientos especializados, la habilidad para usar esos conocimientos y también para ampliarlos. Hoy no podemos pensar en la formación de un profesional que no tenga capacidad para ampliar sus conocimientos” (p. 48).

Precisamente, con su raíz en la Ingeniería en Computación, el prestigio de la carrera Tecnólogo en Informática radica en brindar a los estudiantes la lógica y la base para que continúen su proceso de aprendizaje en cuanto a la resolución de problemas aplicándolas a las tecnologías más actualizadas. Sin embargo, y considerando la dinámica del área de la computación, esto se tensiona con el rápido proceso de transformación en el que se encuentran los campos disciplinares y profesionales (Collazo, 2010), con lo cual “la Didáctica del Nivel Superior —y, en ella, el currículum universitario—, deberá pensarse, sin descaracterizar el nivel, probablemente en función de fines de formación crecientemente complejos y heterogéneos” (Collazo, 2010, p. 8). Rodríguez (2020) refiere a esto como una brecha entre la demanda de habilidades y la oferta educativa, lo cual caracteriza como un hecho permanente, en tanto la evolución de la tecnología es continua al igual que las exigencias de nuevas habilidades en los trabajadores, traducidas como nuevas demandas al sistema educativo. Sin embargo, la respuesta acarrea “retraso temporal, con respecto al momento en que se producen los cambios productivos. En algunos períodos este retraso es mayor que en otros, particularmente cuando las transformaciones tecnológicas son más disruptivas. Actualmente vivimos una época de estas características” (Rodríguez, 2020, p. 7).

Esa tensión puede visualizarse en la creación de una Licenciatura en Tecnologías de la Información por UTECE en el año 2018, la cual “prevé un título intermedio de ‘Técnico/a Superior Universitario en Tecnologías de la Información’ (dos años de duración) que tiene una carga estimada en 180 créditos” (UTECE, 2018, s.p.) y comienza a dictarse en Fray Bentos, departamento de Río Negro, cercano a la zona de influencia del Tecnólogo en Informática de Paysandú. En este punto es inevitable realizar la comparación ya desde la propia denominación de las propuestas. Mientras que la carrera a partir de

la cual nace el plan de estudios del Tecnólogo en Informática es la de Ingeniería en Computación, UTEC opta por ubicar sus formaciones en el marco de las tecnologías de la información.

A su vez, al analizar el plan de estudios de la licenciatura se encuentra que la propuesta de UTEC incluye materias específicamente orientadas al desarrollo de *software* en lenguajes y metodologías actuales (SQL, programación orientada a objetos, metodologías de desarrollo ágiles o desarrollo de aplicaciones para dispositivos móviles). Y si bien estos temas son abordados en el contenido de algunas materias de la carrera de Tecnólogo en Informática, al estar estas enmarcadas en un diseño curricular pensado desde la lógica profesional de la ingeniería, los contenidos se encuentran poco explicitados en los nombres de estas. Asimismo, cabe mencionar que en los semestres más avanzados de la licenciatura se incluyen materias como Análisis de Datos/Data Science, Fundamentos de Machine Learning o Arquitectura de Cloud Computing, que abordan temáticas de vigencia y auge en la actualidad. También resulta llamativo que, si bien se establece un régimen de previas, el plan presenta una importante diferencia respecto a la propuesta del Tecnólogo en Informática: la ausencia de las matemáticas en sus ocho semestres, que incluyen la formación de pregrado intermedia. A partir de lo anterior, es posible recuperar los aportes de Collazo (2010) para señalar una formación sumamente especializada pero desde el punto de vista académico-profesional claramente articulada con el mercado de trabajo, lo que permite problematizar que se llega a desdibujar el perfil de la formación universitaria. Podría apreciarse también el “desplazamiento de la ideología de la competencia académica a favor de la ideología de la competencia operacional, como expresión de una nueva unidimensionalidad, el operacionalismo, que concibe el conocimiento ya no como un ‘don’ sino como un recurso” (Collazo, 2010, p. 12). Es necesario analizar,

entonces, cómo encaja el diseño curricular del Tecnólogo en Informática en la lógica académica de UTEC. Para pensar esto es importante tener en cuenta que las tensiones ya descritas necesitan ser visualizadas en el marco de la concepción de currículum de UTEC y considerando, por ejemplo, que la Licenciatura en Tecnologías de la Información se establece desde su creación en un dictado de modalidad mixta (70% virtual y 30% presencial).

UTEC y la transformación digital

En el apartado de Educación del *Plan estratégico 2021-2025* de UTEC, se señala que “pensar en un modelo educativo, significa pensar en el contexto en el cual las personas a formar desarrollarán su vida; en este caso, inmersas en la cuarta etapa de la evolución técnico-económica de la humanidad” (UTEC, 2020, p. 23). Esa cuarta revolución industrial es caracterizada en ese documento como la impulsora de cambios tecnológicos vertiginosos, un hecho que impone a UTEC el reto de formar a los ciudadanos y a los futuros trabajadores para el cambio y, “por consiguiente, la enfrenta al desafío de investigar, revisar y evaluar de forma permanente tanto contenidos como metodologías asociadas al proceso educativo que desarrolla” (UTEC, 2020, p. 23). Precisamente, Rodríguez (2020) señala que a UTEC “se le encomienda tener vínculos con los sectores de la economía y promover la innovación y la agregación de valor” (p. 44).

A partir de lo anterior se advierte la introducción de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) al servicio del currículum. En el mencionado *Plan estratégico*, UTEC establece que la institución “se encuentra actualmente ante el desafío de avanzar en la formación virtual, lo cual tiene un enorme potencial para la democratización del acceso a la formación universitaria en todo el territorio nacional” (UTEC, 2020, p. 24), y remarca que se apunta a una oferta educativa más inclusiva, abar-

cativa, actualizada y flexible. En línea con esto se prevé la revisión de los planes de estudio para “focalizar el proceso de aprendizaje en los intereses, posibilidades y expectativas de los estudiantes”, priorizando la “modalidad de formación semipresencial con apoyo de tutorías” (UTEC, 2020, p. 25). Estas referencias permiten conectar lo manifestado por Lion (2021), quien respecto a las prácticas educativas híbridas advierte que esta modalidad requiere una toma de decisiones entre las cuales ubica la consideración de las condiciones políticas e institucionales necesarias para hacer viable una “continuidad pedagógica inclusiva y retentiva” (p. 5), así como “optar por profundidad y no por extensión. Situar las actividades para que revistan sentido en relación con las trayectorias e intereses de nuestros/as estudiantes y no solo porque ‘son temas que hay que enseñar’” (Lion, 2021, p. 5).

Esto puede relacionarse, a su vez, con lo estipulado por el *Plan estratégico* en tanto se menciona un “diseño curricular flexible” para el cual el primer lineamiento específico es la “virtualización gradual de aquellas unidades curriculares con características conceptuales y metodológicas pasibles de serlo (desarrollo de estrategias de educación a distancia o semipresencial, y digitalización de contenidos)” (UTEC, 2020, p. 25). En esta apreciación de las TIC al servicio del currículum, o del cambio curricular, es importante mencionar que la carrera Tecnólogo en Informática en su sede de Paysandú no ha sido ajena al proceso, dado que se ha establecido una transición hacia un modelo de educación híbrida aprovechando los procesos iniciados durante la pandemia de covid-19 y reconociendo no solo las pautas de UTEC, sino también lo mencionado por Lion (2021) en cuanto a que “volver atrás como si nada de esto hubiera sucedido resultaría ingenuo y empobrecedor” (p. 7). Sin embargo, conviene preguntarse cómo puede abordar el Tecnólogo en Informática la hibridación de un plan de estudios que se ha mantenido estable en el tiempo y que ha sido pensa-

do en las lógicas profesionales de las matemáticas y la ingeniería, encajando a su vez en el modelo educativo de UTEC.

Es posible inferir que lo que se tensiona en este punto es en realidad la estabilidad del plan de estudios a lo largo del tiempo, ante lo cual cobra relevancia lo mencionado por Lion (2021) respecto a que es necesaria una definición política e institucional, destacando que “las estructuras de cátedras, en ocasiones, ponen trabas a la innovación. Habrá que [...] proponer experiencias que dejen huella y, sobre todo, que inviten a tener un futuro inclusivo, democrático, participativo y transformador” (Lion, 2021, p. 9), generando procesos de construcción de conocimiento relevante. Entonces, una reflexión puede ser puesta en cuestión en esta situación, dado que Lion (2021) entiende pertinente en este nuevo contexto

volver a discutir los perfiles profesionales y académicos. La inserción profesional es dinámica y por ende, los vínculos entre la universidad y la sociedad deben revisitarse. ¿Qué competencias serán las necesarias? ¿Qué exige el mundo del trabajo y qué prevemos pueda exigir en los próximos años justamente para no profundizar la brecha de expulsiones (Sassen, 2015)? (p. 8)

En esta línea, Rodríguez (2020) sostiene que los cambios tecnológicos son revolucionarios, con lo cual “la actividad económica tendrá características y procesos antes inexistentes cuya realización exigirá tener habilidades y competencias nuevas” (p. 8). Y si bien el autor admite que el sistema educativo terciario se enfrenta a la complejidad de “responder a las nuevas demandas de habilidades y, actualizando sus contenidos, mantener su actividad tradicional, dado que las habilidades cognitivas siguen

siendo demandadas» (Rodríguez, 2020, p. 42), parece conveniente tratar los desafíos que se imponen a la carrera Tecnólogo en Informática en este contexto.

Consideraciones de cierre

Con 15 años de trayectoria, la carrera de Tecnólogo en Informática es una formación especializada de pregrado de corte práctico-tecnológico con foco en las necesidades del sector productivo. La influencia del mundo del trabajo está presente desde su génesis y ha incidido en su diseño curricular, traducida en las competencias generales y específicas que se espera que los estudiantes desarrollen. Esto se articula con una formación profesional de alto nivel, dado que el plan de estudios proviene de la FIng de Udelar, que, con un diseño curricular cerrado y de enmarcamiento fuerte, demuestra el peso de la ingeniería y de las matemáticas. Actualmente la carrera sigue ubicada en el mismo diseño de su origen y prepara a los egresados con las bases y la lógica para que continúen el aprendizaje en resolución de problemas aplicados a las tecnologías más actualizadas, aspecto que constituye su prestigio.

Sin embargo, el campo de la computación es sumamente dinámico como también lo son los cambios sociales y en el mercado laboral. Atendiendo esto, la concepción de currículum de UTEC, que absorbe a la carrera a cuatro años de su implementación, se traduce en la creación de propuestas sumamente especializadas, claramente orientadas a una sociedad competitiva y tecnologizada, lo que se aprecia además en la forma en que se integran las TIC a los procesos de enseñanza. Precisamente, el prestigio del Técnico Superior Universitario en Tecnologías de la Información de UTEC parecería centrarse en acom-

pasar los cambios que se están dando en el marco de lo que se describe como la cuarta revolución industrial.

Lo anterior tensiona a la carrera Tecnólogo en Informática tanto a nivel interno como externo. En este sentido, y si bien es posible problematizar la lógica de UTEC respecto a que desdibujaría el perfil de la formación universitaria en su concepción más tradicional, también es correcto afirmar que plantea dinamismo y genera la pregunta: ¿qué es lo que necesitarán los egresados en términos de su inserción laboral y cómo deben abordarse en la academia las transformaciones de la sociedad?

En este contexto sociohistórico parecería oportuno que se considere la apertura a un rediseño curricular. Retomando a Rodríguez (2020), las demandas requieren de un tiempo para ser integradas en el sistema educativo, sin mencionar que “existe un amplio acuerdo en que los cambios tecnológicos son disruptivos [...] [y] el principal factor explicativo de las transformaciones en el empleo» (Rodríguez, 2020, p. 8). Por lo tanto, cabe considerar que aun cuando el plan de estudios del Tecnólogo en Informática no haya tenido cambios, sí los ha habido en la sociedad, en el mercado de trabajo y en las ciencias de la computación. Ante esto, también conviene reflexionar hacia delante sobre “la educación que se requiere para dotar a los individuos de las habilidades requeridas, ahora y en el futuro” (Rodríguez, 2020, p. 10). En este marco, la pregunta es: ¿cuáles son los cambios que la carrera Tecnólogo en Informática necesita para apelar a las lógicas profesionales a la vez de articularse con la dinámica de las tecnologías y del mercado laboral? En definitiva, y atendiendo al contexto, corresponde considerar a esta propuesta de educación terciaria práctica y aplicada en clave de futuro para asegurar a sus egresados la competitividad en su ingreso al cada vez más demandante mercado laboral.

Referencias bibliográficas

- Bernstein, B. (1974). *Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo*. Recuperado de http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Bernstein_Unidad2.pdf
- Camilloni, A. (2001). Modalidades y proyectos de cambio curricular. En Salinas, R. (coord.), *Aportes para un cambio curricular Argentina 2001* (pp. 23-52).
- Collazo, M. (2010). El currículo universitario como escenario de tensiones sociales y académicas. *Didáskomai*, (1), 5-23.
- Lion, C. (2021). La enseñanza universitaria: Tablero para armar. *Trayectorias Universitarias*, 7(12), 1-10.
- Rodríguez, J. M. (2020). Cambio tecnológico y adaptación de la oferta educativa a la nueva demanda de habilidades en el Uruguay. Santiago: CEPAL.
- Administración Nacional de Educación Pública y Universidad de la República. (2006). *Acuerdo específico para la instrumentación de la carrera Técnico Informático*. Recuperado de https://www.fing.edu.uy/tecnoinf/paysandu/docsgrales/acuerdoti_espec.pdf
- Administración Nacional de Educación Pública, Consejo Directivo Central, y Universidad de la República, Facultad de Ingeniería. (2007). *Tecnólogo en Informática: Plan de estudios*. Recuperado de https://www.fing.edu.uy/sites/default/files/plan_tecnologo_informatico.pdf
- Administración Nacional de Educación Pública, Dirección General de Educación Técnico Profesional. (s.f.). *Tecnólogos* [página web]. Recuperado de <https://www.utu.edu.uy/tecnologos>
- CETP - Tecnólogo en Informática - Paysandú - FIng. (s.f.). [página web]. Recuperado de <https://www.fing.edu.uy/tecnoinf/paysandu/index.html>
- Universidad Tecnológica, Administración Nacional de Educación Pública, Consejo de Educación Técnico Profesional y Universidad de la República. (2017). *Documento de formalización de acuerdos entre UTEC, CETP-UTU/ANEP y Udelar respecto a las carreras de Tecnólogos compartidas*. Recuperado de <https://www.fing.edu.uy/tecnoinf/paysandu/docsgrales/formalizaciontip2018.pdf>
- Universidad Tecnológica, Consejo de Educación Técnico Profesional y Universidad de la República. (2018). *Acuerdo Específico de Cooperación entre la Universidad Tecnológica, el Consejo de Educación Técnico Profesional y la Universidad de la República para la Carrera de "Tecnólogo en Informática"*. Recuperado de <https://www.fing.edu.uy/tecnoinf/maldonado/docsgrales/acuerdo2018.pdf>
- Universidad Tecnológica. (2018). *Plan de estudios Licenciatura en Tecnologías de la Información*. Recuperado de <https://utec.edu.uy/es/educacion/carrera/licenciatura-en-tecnologias-de-la-informacion/>
- Universidad Tecnológica. (2020). *Plan estratégico 2021-2025*. Recuperado de <https://utec.edu.uy/uploads/documento/7c1a87937c7c1028ecb3a4546a8dfb3efec9097b.pdf>
- Uruguay. (2009, enero 16). *Ley 18.437: Ley General de Educación*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/-18437-lei-general-de-educacion.pdf>
- Uruguay. (2012, junio 14). *Ley 19.043: Creación de la Universidad Tecnológica (UTEC)*. Recuperado de <https://utec.edu.uy/uploads/documento/a9c9e58f3b6d77d36fa3bad0034466d7d0f6ddcf.pdf>

Glosario

- ANEP: Administración Nacional de Educación Pública
- CETP: Consejo de Educación Técnico Profesional
- CNCTI: Comisión Nacional de Carrera del Tecnólogo en Informática
- Codicen: Consejo Directivo Central
- DGTP: Dirección General de Educación Técnico Profesional
- FIng: Facultad de Ingeniería
- ITS: Instituto Terciario Superior
- Udelar: Universidad de la República
- UTEC: Universidad Tecnológica
- UTU: Universidad del Trabajo del Uruguay

Contribución de autoría

Todos los aspectos estuvieron a cargo de la autora.





Enseñanza de una L3 con fines profesionales a través de competencias comunicativas¹

Teaching an L3 for professional purposes through communication skills

Ensinar uma L3 para fins profissionais por meio de habilidades de comunicação

M. Cristina Santana-Quintana.
ORCID: 0000-0003-2985-2832¹

¹ Departamento de Filología Moderna, Traducción e Interpretación, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Contacto: cristina.santana@ulpgc.es

Recibido: 19-01-23
Aceptado: 18-08-23

Resumen

La enseñanza de una L3 ha sido tratada del mismo modo que la enseñanza de una L2, sin tener en cuenta que los alumnos que aprenden otra lengua extranjera (LE) muestran una mayor conciencia metalingüística y pueden usar las estrategias adquiridas del aprendizaje de la L2 para el estudio de una L3. Nos preguntamos si no sería más lógico adaptar las clases de L3 desde el inicio del aprendizaje a las convenciones profesionales, como en el caso de lenguas para fines específicos (LFE), en lugar de adquirir los patrones de la lengua estándar. Pretendemos confirmar que sí es posible contextualizar los contenidos de la nueva LE, y así acelerar su aprendizaje, si se aprovechan las experiencias previas que tienen los discentes de la L2, y se define una metodología comunicativa y social necesaria para alcanzar un aprendizaje efectivo. Este análisis puede facilitar la labor docente en la planificación de la L3, que suele impartirse en un periodo limitado para lograr la motivación de los discentes.

Palabras clave: lenguas para fines específicos, lenguas profesionales, enseñanza de lenguas extranjeras en educación superior.

¹ Artículo aprobado por el equipo editor: Carolina Cabrera y Nancy Peré.

Abstract

The teaching of a L3 has been handled in the same way as a L2, without taking into account that the bilinguals show a greater meta-linguistic awareness and that they use as strategies of transference the ones acquired in L2. These advantages allow them to accelerate the learning of the new language as long as they are presented with a motivational and practical teaching experience, more appropriate for their professional future. We wonder, therefore, whether it would be more logical to adapt L3 classes from the beginning to professional conventions instead of acquiring standard language patterns. The results confirm that it is possible, if it takes advantage of the previous learning experiences that L3 students have, and defining a communicative and social methodology necessary to achieve effective learning. This analysis can facilitate L3 teaching work planning.

Keywords: *languages for specific purposes, professional languages, foreign language teaching of higher education.*

Resumo

O ensino de uma L3 tem sido tratado da mesma forma que o ensino de uma L2, porém não se leva em conta que os alunos que aprendem outra língua estrangeira (LE) apresentam maior consciência metalinguística e podem utilizar as estratégias adquiridas com a aprendizagem de a L2 para o estudo de uma L3. Perguntamo-nos se não seria mais lógico adaptar as aulas de L3 desde o início do aprendizado às convenções profissionais, como no caso das línguas para fins específicos (LFE), ao invés de adquirir os padrões da língua padrão. Pretendemos confirmar que é possível contextualizar os conteúdos da nova LE, e assim acelerar a sua aprendizagem, se forem utilizadas as experiências anteriores dos aprendentes de L2, definindo uma metodologia comunicativa e social necessária para uma aprendizagem eficaz. Essa análise pode facilitar o trabalho docente no planejamento da L3, que geralmente é ministrada em um período de treinamento limitado para atingir a motivação dos alunos.

Palavras-chave: *línguas para fins específicos, línguas profissionais, ensino de línguas estrangeiras do ensino superior.*

1. Introducción

Si la enseñanza de las lenguas extranjeras (LE), sobre todo de una L3, estuviera adaptada a contextos específicos donde se supone que lo que aprenden los alumnos será utilizado después de su entrenamiento con un objetivo más profesional, estaríamos basando la metodología en una contextualización de la enseñanza en las prácticas discursivas más acordes con la función comunicativa (Bajerowska, 2020). Las enseñanzas de LE en el ámbito universitario han puesto un mayor énfasis en enseñar la lengua en abstracto, desprovista de circunstancias, que en enseñar los lenguajes especiales en los contextos de situaciones específicas. Por lo que nos preguntamos si no sería más lógico iniciar desde la primera hora de clase la enseñanza como una lengua para fines específicos (LFE) basada en un enfoque pragmático que realce el discurso y dote al estudiante de las destrezas de mediación lingüística. Basándonos en este criterio presen-

tamos este estudio de caso como un análisis preliminar de observación en el aula de los aprendices de L3 en el contexto de la educación superior, concretamente en el Grado en Lenguas Modernas (GLM).

Tanto los alumnos como los profesores nos sentimos desmotivados en la enseñanza de una L3 que solo se ofrece durante dos semestres y en la que, al finalizar el programa de aprendizaje, el nivel adquirido es escaso e insuficiente para que su uso posterior sea mínimamente eficaz y, menos aún, para ser aplicado en una situación laboral. La Convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior (CEEES) ha supuesto un cambio en el proceso de aprendizaje-enseñanza de competencias, entendidas como actitudes o capacidades que preparan al alumno para responder a las demandas de su entorno profesional y laboral y permiten concretar los resultados del aprendizaje. El Marco Común Europeo de Referencia (MCER) (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes [MECD], 2001) también expresa que la enseñanza

debe estar orientada a la acción, es decir, con una metodología de aprendizaje de lenguas basada en escenarios de comunicación que prioricen la eficacia comunicativa por encima incluso de la lingüística. Por otro lado, el profesor de LE ha cambiado su papel dentro del marco de la CEEES, se ha convertido en un guía del aprendizaje centrado en facilitar los recursos necesarios. El profesor ha de propiciar que el aprendizaje sea motivador, que el estudiante comprenda la conveniencia del estudio de esa LE y, lo que es más importante aún, logre desarrollar la comunicación necesaria como parte funcional de un futuro profesional (Luna-Hernández, 2016). La redefinición del perfil del profesorado, en consecuencia, también conlleva la realización de tareas prioritarias, como centrar el proceso de enseñanza en la adquisición de destrezas comunicativas dando preferencia al significado y a la contextualización de estructuras.

En este trabajo intentamos encontrar una correspondencia entre el nivel alcanzado basado en el MCER

(MECD, 2001), es decir, A2 en la L3 al terminar el programa del GLM, para que con los contenidos integrados en las clases de esta materia los discentes puedan alcanzar una competencia lingüística suficiente para desenvolverse mínimamente con éxito en futuros contextos profesionales que requieran un nivel medio de conocimiento de la lengua. Teniendo en cuenta el número limitado de horas establecidas para la L3 y el colectivo al que va dirigido, en este trabajo nos planteamos si se puede alcanzar una competencia mínimamente profesional limitada al nivel en la L3 dentro del nuevo sistema de grados en un espacio de tiempo, en el caso concreto del GLM; y cómo podemos estructurar la enseñanza para, sin sacrificar los niveles del MCER (MECD, 2001) de A2, lograr los objetivos que rigen el plan de estudios y motivar a los discentes en el aprendizaje de una L3 con un fin práctico y útil.

2. Enseñanza de una L3

Para realizar un replanteamiento de la enseñanza de una L3 e intentar solucionar la situación poco satisfactoria tanto para el alumnado como para el profesorado, es necesario considerar cómo se debe enseñar la L3, comparar esta enseñanza con la que se está llevando a cabo en el GLM y qué salidas profesionales ofrecen sus estudios de grado al alumnado para poder proponer un proceso de aprendizaje de L3 que lo ayude en su futura profesión. L3 se entiende aquí como lengua no nativa adquirida por una persona que ya posee competencia comunicativa en una o más lenguas extranjeras (Vetter y Jessner, 2019). Hasta ahora uno de los principales errores que se han cometido en los estudios sobre adquisición de una L2 o L3 es que se ha intentado comparar a los hablantes de esta L2 o L3 con los hablantes nativos de la(s) lengua(s) en cuestión. La idea de que la persona bilingüe debía equivaler a dos personas monolingües

en una ha llevado a una situación injusta (Slabakova, 2017), ya que se enseña la L3 del mismo modo que la L2. Sin embargo, los sujetos bilingües son más conscientes de las formas lingüísticas y muestran una mayor conciencia metalingüística que sus homólogos, los estudiantes que aprenden solo una L2 (Falk et al., 2015). La adquisición de la L3 centrada en el enfoque del hablante monolingüe ha obligado a aprender las L3 basándose en otra LE, y por otro lado, la falta de oportunidades para ejercitarlas en prácticas reales ha dado lugar frecuentemente a un fenómeno de entorpecimiento (Slabakova, 2017).

L1, L2, L3 y Lx no se adquieren de la misma manera, cada una va creando nuevas condiciones para los estudiantes en sus habilidades de aprendizaje y comunicación. Los discentes de L3 tienen un bagaje en el aprendizaje de una L2, por lo que las habilidades y técnicas de aprendizaje previas adquiridas en su anterior experiencia son recuperadas como estrategias en el uso y la adquisición de la nueva lengua. Existen estudios (Giancaspro et al., 2015; Rothman, 2015) en los que se ha observado que para un adulto el aprendizaje de una L3 no es otro caso de adquisición de L2, sino que la L2 es una fuente de transferencia especialmente en las primeras etapas de la adquisición de L3. Incluso, la L2 puede asumir un papel más fuerte que la L1 en el estado inicial del aprendizaje de la L3 (Taguchi, 2019).

Las causas que determinan la transferencia sintáctica de la L2 a la L3 podrían estar en la proximidad tipológica y estructural de los idiomas implicados (Birdsong, 2018; Rothman, 2015), como también en el conocimiento metalingüístico explícito de la L2 en el aprendizaje de una L3. La experiencia lingüística se promueve en el contraste entre la L1 y la L2, y esta reflexión se amplía gracias a la conciencia lingüística adquirida en el aprendizaje de la L2, que influye en el estado inicial del aprendizaje de L3 (Falk et al., 2015; García Sanz, 2016).

3. L3 en el GLM

En la actualidad los alumnos comienzan a estudiar una L3 sin conocimientos previos en el GLM, y la adquieren durante dos semestres en dos asignaturas de seis créditos cada una. El número limitado de horas establecidas para estas asignaturas ha dado como resultado que el alumnado no logre estar preparado para “incipientes expectativas profesionales”, según la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, s.f.), lo que provoca su desmotivación. Los alumnos plurilingües poseen habilidades metalingüísticas adquiridas en el aprendizaje de las otras LE que les confiere mayores aptitudes para relacionar y comprenden de forma eficaz y rápida la nueva lengua. Parece que los plurilingües poseen un mayor grado de conciencia metalingüística que los monolingües (Birdsong, 2018), lo que les permite detectar más fácilmente las similitudes y las diferencias entre lenguas, tanto entre L1 y L3 como entre L2 y L3 (Eibens-teiner, 2019). La *conciencia metalingüística explícita* puede definirse como el conocimiento consciente de las reglas lingüísticas de un idioma particular, que se desarrolla a través del aprendizaje formal de la lengua en cuestión (Falk et al., 2015). Precisamente esta reflexión metalingüística es una característica propia en el ámbito de la filología, es decir, la capacidad para hacer una verbalización explícita sobre la estructura gramatical de un idioma después de hacer un ejercicio de introspección. Por tanto, el alumno del GLM está más preparado en temas relacionados con la lengua y la lingüística para captar la variedad de una lengua y para entender con mayor facilidad las estructuras empleadas en un texto desde un punto de vista gramatical y léxico. Este conocimiento le da una ventaja global en el aprendizaje de una L3.

Según las investigaciones llevadas a cabo, los aprendientes reflexionan sobre la L2 para el aprendizaje de una

L3, porque para ellos se convierte en lengua de comparación y referencia (Taguchi, 2019), y es que la influencia de la L2 en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la L3 es mayor de lo considerado habitualmente. Por otro lado, una L2 que tenga propiedades similares a otra L3 facilita la adquisición de esta lengua adicional según la tesis sobre la relación tipológica de las LE (Eibensteiner, 2019). La mayoría de los alumnos del GLM aprenden la L3 después del inglés como L2. Es decir que, dada su competencia en inglés, los sujetos serían más competentes en un idioma germánico, en nuestro caso de estudio, que pueden utilizar como base de transferencia dada la semejanza tipológica. Así, el inglés como base de transferencia para entender la estructura de la oración alemana es especialmente útil en los niveles inferiores de competencia en alemán, cuando su conocimiento es todavía insuficiente para analizar las estructuras (Eibensteiner, 2019). Los estudiantes de L3 pueden beneficiarse de todas estas experiencias de aprendizaje de otra LE que les influye de forma positiva en la percepción de la L3. Sin embargo, estos valores que aportan a priori las LE aprendidas no son tomados actualmente en consideración en la enseñanza de una L3. Los estudios de filología tienen tradicionalmente como objetivo principal la adquisición de un dominio de la LE lo más amplio posible, por lo que se estudian más las estructuras empleadas en el texto desde un punto de vista gramatical y narrativo, es decir que se da mayor importancia a la reflexión gramatical que a la aplicación en situaciones comunicativas. Aunque el MCER (MECD, 2001) responde a una orientación comunicativa, el pensamiento de la filología se acerca aún a una orientación más académica. Esta tendencia a la reflexión gramatical y no a su aplicación en situaciones comunicativas puede llegar a producir ansiedad en los discentes (Slabakova, 2017), especialmente en los aprendices de L3, por la limitación de tiempo y la escasez de conocimientos alcanzados al terminar el programa. A esta

circunstancia hay que añadir que muchos libros de texto de LE toman un análisis estructural de la lengua como único marco de referencia. Este método presenta sistemáticamente las estructuras ordenadas de las más simples a las más complejas, para que el estudiante pueda incrementar de un modo uniforme su dominio del sistema lingüístico. En muchos casos, este enfoque puede mostrar a los estudiantes expresiones que son inútiles desde el punto de vista comunicativo y que han sido seleccionadas solo porque sirven de ejemplo de ciertos elementos gramaticales. Hay que recordar siempre que el papel de la motivación es clave en el aprendizaje y su efecto es positivo en la interacción en la adquisición de LE (García Sanz, 2016). Los discentes que estudian una L3, dado el bagaje que llevan consigo, están cada vez más interesados en aprender a comunicarse atendiendo a las convenciones profesionales en lugar de limitarse a adquirir los patrones formales de la lengua estándar.

4. Salidas profesionales del GLM

La CEEES significó hacer grandes cambios en los antiguos estudios de filología para adecuarlos a las necesidades del nuevo Marco de la Educación Superior. El actual GLM, tal y como se indica en el *Libro blanco de ANECA* (s.f., p. 435), tiene unas salidas laborales en las que confluyen, entre otras, la enseñanza secundaria, la intermediación lingüística y cultural, las relaciones internacionales, la traducción o la edición de texto, pasando por el asesoramiento lingüístico en medios de comunicación, las relaciones internacionales y la representación diplomática, así como la gestión cultural y turística como motores de progreso económico y cultural, que se consideran relevantes para el ámbito cultural y socioeconómico canario. Estas salidas profesionales han estado presentes desde el primer momento en la elaboración de la propuesta de grado. El *Libro blanco* de ANECA (s.f., p. 435) también indica que hay que

enseñar las lenguas con sus literaturas y culturas porque es necesario que los titulados del futuro “dispongan de una amplia base cultural de carácter interdisciplinar”. Las nociones en una L3 se han incluido con el fin de liderar proyectos asociados a la relevancia de las lenguas, las culturas y las literaturas como motores de progreso económico y cultural de las naciones. Como se ha podido apreciar, entre los objetivos del GLM se encuentra, entre otros, el de preparar para el acceso al empleo profesional cualificado facilitando la aplicación de las competencias y los conocimientos adquiridos para integrarse con éxito en el mercado laboral. Sin embargo, nos preguntamos cómo puede el alumnado del GLM adquirir en dos semestres un dominio de la L3 como base para insertarse en este mercado laboral. Sería necesario ofrecer un sentido a su aprendizaje basándonos en un contexto profesional donde el uso del idioma tuviera el nivel A1/A2, que es el nivel que alcanzan los aprendices en dos semestres y que está asignado en sus proyectos docentes. Por otro lado, el aprendizaje de la L3 no debería perseguir únicamente el dominio de estructuras gramaticales, sino también la utilización adecuada de dichas estructuras en situaciones comunicativas concretas (Eibensteiner, 2019). Sin embargo, el peso de la filología se mantiene aún en una orientación más académica, por lo que no concuerda con el perfil del usuario básico que menciona el MCER (MECD, 2001), que responde a una orientación comunicativa.

5. Lengua para fines específicos (LFE)

La LFE puede definirse como la enseñanza de una LE a determinados grupos de estudiantes con programa, tareas y metodología especialmente adaptados a sus intereses y necesidades (Ainciburu y Granata, 2019). El principal objetivo que se propone la enseñanza de la LFE es proporcionar la competencia comunicativa necesari-

ria para desenvolverse en diferentes contextos profesionales. Esto implica la necesidad de enseñar no solo los contenidos típicos de la lengua (habla, escritura, vocabulario, gramática), sino también tareas específicas. El interés que despiertan los aspectos de las lenguas especializadas se debe, en parte, al reconocimiento que están teniendo en diversos ámbitos los logros obtenidos en la lingüística aplicada y al trascendental papel que desempeñan en el marco de la lingüística general (Kastberg, 2018).

La enseñanza de LFE se concibe como un entrenamiento que proporciona a los estudiantes una competencia restringida que les permite abordar unas tareas bien delimitadas en un campo concreto, es decir que la LFE se diferencia de los fines generales porque considera el uso de la lengua en ámbitos especializados. Los expertos teóricos de la LFE señalan que los discentes deben adquirir primero el conocimiento tanto de los propósitos comunicativos como de las convenciones textuales y sociopragmáticas que conforman los géneros discursivos propios de su especialidad (Sánchez Jiménez, 2016).

Podría parecer que a las humanidades en general y a las filologías en particular no se les puede aplicar la noción de LFE, pero para Voss (2012) esto sería un error porque muchos estudiantes de las filologías logran un razonable dominio general de la lengua meta, pero tienen grandes dificultades para modificar su lenguaje en cualquier negociación o uso del lenguaje profesional, porque les falta un lenguaje adecuado para este “propósito especial”. La enseñanza de la LFE se centra en los procesos de enseñanza-aprendizaje que facilitan el dominio de la comunicación especializada, esto es, la lengua que utilizan los profesionales que trabajan en un determinado contexto laboral. Las tareas a desarrollar son significativas en relación con las necesidades identificadas con la materia, involucran a los alumnos en interacciones genuinas y fomentan el

desarrollo efectivo de una lengua no materna (Hoffmann, 2020).

Siguiendo las directrices del *Libro blanco* de ANECA (s.f.) del GLM sobre las salidas profesionales del grado y entre las competencias que deben adquirir, se encuentra el desarrollado de aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios, así como para comunicarse de forma adecuada y respetuosa con diferentes audiencias (clientes, colaboradores, promotores, agentes sociales, etc.), de modo que puedan llegar a comprender los intereses, necesidades y preocupaciones de las personas y organizaciones, así como a expresar claramente el sentido de la misión que tienen encomendada y la forma en que pueden contribuir, con sus competencias y conocimientos profesionales, a la satisfacción de esos intereses, necesidades y preocupaciones. Teniendo en cuenta las características de la enseñanza de la L3, proponemos como ámbito específico el *lenguaje en la prestación de servicio*, que tendría cabida dentro de la denominada intermediación lingüística, cultural y turística que se considera relevante para el ámbito cultural y socioeconómico regional.

6. Metodología para la enseñanza del lenguaje en la prestación de servicio

La enseñanza de una L2/L3 en el marco de un perfil profesional concreto es una tendencia ya generalizada y englobada en LFE como podrían serlo el empresarial, el comercial, el científico, el turístico o el sector de servicio al cliente como en este caso. En el diseño de los cursos, se habrá de tener en cuenta, por tanto, el colectivo al que van dirigidos, el tema del que tratan y la finalidad de la comunicación que se persigue (Hoffman, 2020). Tenemos que subrayar la especial importancia que hay que asignar a dos componentes fundamentales en el ámbito del len-

guaje en la prestación de servicio: la competencia comunicativa y la sociocultural.

6.1. Competencia comunicativa

El aprendizaje del lenguaje en la prestación de servicio debe tener como objetivo un entorno comunicativo de características propias que logre contextualizar los contenidos y las situaciones, es decir que el aprendiz pueda desarrollar una serie de tareas y de estrategias, así como emplear recursos relacionados con el ámbito correspondiente. La habilidad comunicativa es necesaria para actuar en diferentes contextos profesionales, pero con mayor intensidad en el del lenguaje en la prestación de servicio, pues ello posibilita que se atienda tanto al uso de la lengua como a las peculiaridades del ámbito, las características de la situación y el nivel de especificidad (Sánchez Jiménez, 2016).

El lenguaje en la prestación de servicio requiere de mayores destrezas de comunicación oral, como un objetivo fundamental para fines específicos, e incluso se le otorga una mayor importancia frente a la escrita (Kastberg, 2018; Luna-Hernández, 2016), por lo que son necesarias metodologías docentes que fomenten el desarrollo de estas competencias y habilidades, frecuentemente demandadas en el desempeño del ejercicio profesional.

Aparte de que el objetivo final de los estudiantes es participar en la comunicación con otras personas, las actividades comunicativas mantienen la motivación del alumnado porque este percibe que su aprendizaje en el aula se relaciona con un objetivo concreto. El realismo y la trascendencia de este tipo de lengua ofrecen ventajas evidentes, porque logran que los discentes se impliquen más en situaciones en las que pueden reconocer la importancia de lo que están realizando y aprendiendo. En este sentido, el LFE tiene un valor crucial para los estudiantes de L3 porque puede ayudarlos a avanzar en sus competencias de comunicación (Hoffmann, 2020).

6.1.1 Enfoque por tareas y de simulación

Entre los objetivos principales de la enseñanza del lenguaje en la prestación de servicio se encuentra capacitar a los estudiantes para que se desenvuelvan adecuadamente en situaciones reales, entre ellas las numerosas ocasiones en las que hay que negociar. Así pues, el fin es desarrollar la competencia comunicativa, es decir, reconocer y producir los mensajes correctos y más apropiados para cada situación, por lo que el discente tendrá que desenvolverse con cierta confianza en las situaciones en que más probablemente pueda verse implicado.

Las metodologías didácticas más eficaces para la realización de estos cursos suelen basarse en el enfoque por tareas y en la simulación, ya que el trabajo con textos auténticos facilita el conocimiento de los usos lingüísticos reales que caracterizan cada situación de comunicación especializada. Por tal motivo, la metodología necesaria para llevar a cabo el aprendizaje del lenguaje en la prestación de servicio deberá basarse en textos auténticos y acordes con el marco de una hipotética actividad laboral y profesional como es la prestación de servicio a clientes. Se deberán tener en cuenta las convenciones profesionales existentes en este ámbito en lugar de limitarse a adquirir los patrones formales de la lengua estándar (Sánchez Jiménez, 2016). Con la introducción de una serie de metodologías que se encuadran en el modelo de enseñanza centrado en el aprendiz y orientado hacia los procesos de aprendizaje que, además de fomentar la adquisición de conocimientos, favorecen el desarrollo de competencias y habilidades habitualmente requeridas en el desempeño del ejercicio profesional, como:

- aprendizaje basado en problemas
- aprendizaje cooperativo
- aprendizaje orientado a proyectos
- enfoque por tareas
- método de casos
- presentaciones orales
- simulación global

6.1.2 Estructuras gramaticales basadas en criterios funcionales

La enseñanza de la L3 en el GLM debería apostar a no repetir los procedimientos de la metodología de la L1 o la L2 (García Sanz, 2016) y tener en consideración los dos sistemas lingüísticos disponibles al inicio de la adquisición de L3, cuya transferencia permite que el aprendizaje de la L3 se vuelva cada vez más dinámico (Giancaspro et al., 2015). La organización eficiente del proceso de aprendizaje mediante la activación del alumno y la economía en este proceso permite ahorrar tiempo y crear procedimientos de enseñanza y aprendizaje efectivos. El trabajo con estructuras gramaticales paralelas en la L2 y L3, el comentario consciente de las diferencias, los ámbitos de interferencia y la orientación hacia el contenido conllevan la presentación de temas de interés para el alumnado relativamente pronto en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de modo de incidir en enfoques, procedimientos y actitudes de cara a su profesionalización (Vetter y Jessner, 2019). En la introducción a las estructuras gramaticales proponemos la enseñanza del lenguaje en la prestación de servicio basada en criterios funcionales y relevantes, por lo que, por ejemplo, la gramática se presenta para crear estructuras que se producen en situaciones de interacción profesional (Ainciburu y Granata, 2019), es decir, una gramática en la que la descripción de la forma es un medio y no un fin en sí mismo. Los contenidos gramaticales deben presentarse de forma sencilla y adaptada al nivel lingüístico del discente, concentrada en lo esencial, aunque sin olvidar las características, las regularidades y los principios que los rigen:

- Gramática diseñada para unas necesidades específicas de los estudiantes en el contexto determinado del servicio al cliente: presentar objetivos y contenidos gramaticales según criterios funcionales y relevantes para su futura profesión;
- Delimitación de un léxico: presentar el vocabulario preciso y de

forma más económica en comparación con la lengua general.

- Metodología funcional, situacional y comunicativa, que fomente las estrategias de comunicación.

6.2. Competencia sociocultural

El MCER (MECD, 2001) recomienda prestar atención a la dimensión intercultural para poder interactuar eficazmente con interlocutores provenientes de una variedad de orígenes y de culturas distintas. Para ello, los expertos teóricos del LFE señalan que los discentes deben adquirir primero el conocimiento tanto de los propósitos comunicativos como de las convenciones textuales y sociopragmáticas que conforman los géneros discursivos propios de su especialidad (Kastberg, 2018; Sánchez Jiménez, 2016). El lenguaje en la prestación de servicio requiere precisamente una buena comprensión de las variaciones disciplinares y culturales, porque ignorar cualquier aspecto del contexto del especialista puede crear problemas interculturales o interdisciplinarios, algunos de los cuales pueden llegar a transformarse en obstáculos para un resultado comunicativo óptimo (Hoffmann, 2020). La transferencia de cultura entre el personal de servicio y los clientes debe ser vista como un aspecto integral del uso del lenguaje en la prestación de servicio en la interacción comunicativa en el encuentro de servicio profesional. El empleo de estrategias de comunicación adecuadas en la industria de la hospitalidad es un aspecto importante que asegura la satisfacción de la administración, del personal y de los clientes. La lengua no solo representa el mundo que nos rodea, también refleja la cultura de este mundo, por lo que su enseñanza incluye necesariamente la enseñanza de la cultura (Betancur, 2019).

El aprendiz de lenguaje en la prestación de servicio habrá de adaptarse a múltiples parámetros situacionales al convertirse en un agente social. El propósito último consiste en desarrollar una competencia intercultural y comunicativa que le permita al estu-

dante actuar como mediador entre las dos culturas para abordar de modo eficaz los malentendidos y las situaciones conflictivas, así como tener la capacidad de reaccionar y superar relaciones estereotipadas (Byram y Wagner, 2018).

7. Caso de estudio

Para verificar si realmente la metodología que proponemos aporta cambios positivos en el aprendizaje de los alumnos, realizamos un estudio de caso en los cursos académicos 2017-2018 y 2018-2019. Los estudiantes del curso académico 2016-2017 recibieron la enseñanza del idioma alemán de la forma tradicional con los patrones de la lengua estándar, y los del curso del año 2017-2018 recibieron una enseñanza que daba priori-

dad y resaltaba los fines específicos del lenguaje, y usando la metodología que presentamos en este trabajo.

7.1. Participantes

La población objetivo de esta investigación fueron estudiantes del grado de LM de dos cursos académicos 2017-2018 y 2018-2019; en el primer año participaron 61 alumnos y en el segundo curso, 57 alumnos que estudian alemán como L3. Estos alumnos tienen el inglés como L2 y, en la actualidad, tienen la posibilidad de elegir como L3 entre alemán, francés y chino. El alumnado que elige esta asignatura se compone en un 90% de principiantes sin ningún conocimiento previo de lengua alemana; esta asignatura con seis créditos del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS) se distribuye en

60 horas de clases presenciales y 90 horas para el aprendizaje autónomo.

7.2. Instrumento

Para la organización y el análisis de los datos se ha utilizado el SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) en su versión 17.0. Se emplearon estadísticas descriptivas para investigar las estrategias de aprendizaje de idiomas que usan los estudiantes universitarios españoles. Se utilizó el *software* estadístico SPSS para analizar los datos de la encuesta, utilizando el procedimiento de análisis descriptivo, como la media y la desviación estándar de cada ítem.

Se llevó a cabo un cuestionario (tabla 1) compuesto de cinco ítems que se evalúan en una escala de Likert de cinco puntos que va de 1 a 5:

Tabla 1: Preguntas del cuestionario

¿Te has sentido estresado durante el aprendizaje del alemán?
¿Te ha resultado motivador el método de enseñanza?
¿Qué valor le darías a tu destreza en la comunicación oral?
¿Qué valor le darías a tu destreza escrita?
¿Has logrado alcanzar una competencia lingüística suficiente para desenvolverte mínimamente con éxito en el sector de servicio al cliente?

7.3. Resultados

Según los resultados obtenidos (tabla 2), se observa que los alumnos que

consideran que han alcanzado una competencia lingüística suficiente para desenvolverse mínimamente con éxito en el sector de servicio al cliente

son los del curso 2017-2018, con una media de respuestas de 4,1 en contraposición con la media de 3,2 del curso académico 2016-2017.

Tabla 2: Resumen de las estadísticas de las respuestas

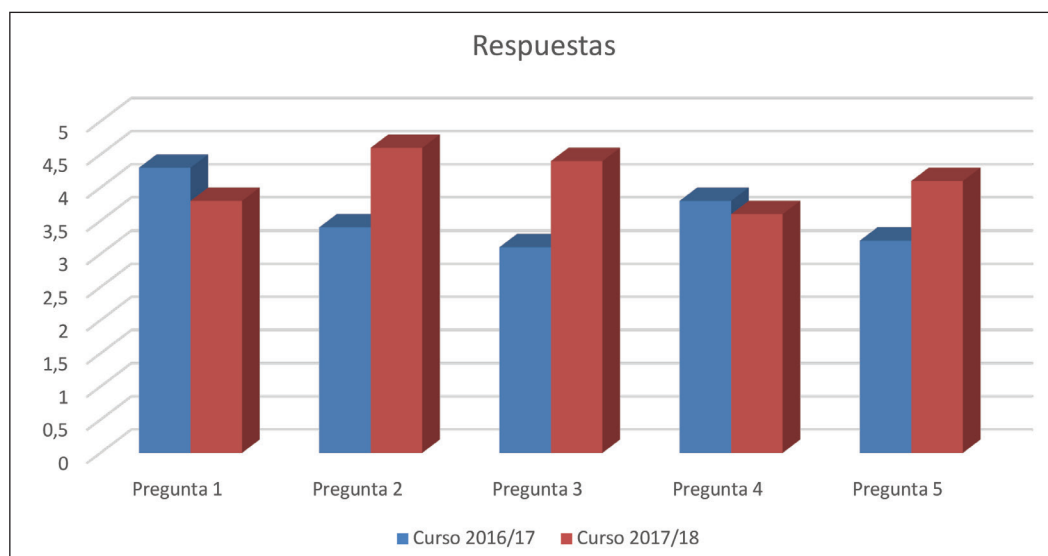
	Curso 2016-2017 Media	Curso 2017-2018 Media
Pregunta 1	4,3	3,8
Pregunta 2	3,4	4,6
Pregunta 3	3,1	4,4
Pregunta 4	3,8	3,6
Pregunta 5	3,2	4,1

Además estos estudiantes consideran que el método de enseñanza les ha resultado menos estresante (media = 3,8) y más motivador (media =

4,6). Por otro lado, también es mayor su destreza en la comunicación oral (media = 4,4), aunque la escrita es más baja (media = 3,3) con respecto

al grupo del curso académico 2016-2017 (media = 3,1) (figura 1).

Figura 1: Gráfico de las estadísticas de las respuestas



Conclusiones

Al comienzo de este estudio nos planteamos si era posible alcanzar una competencia profesional en una L3 en el caso determinado del GLM en dos semestres de docencia, y cómo podíamos enseñarla sin sacrificar los niveles del MCER (MECD, 2001) de A1/A2 necesarios para alcanzar los objetivos que rigen nuestro plan de estudios. Creemos que sí es posible e incluso beneficioso para los discentes lograr el aprendizaje de la L3 con habilidades con fines profesionales si optimizamos el estudio sintetizando los contenidos y dando prioridad y resaltando los fines específicos para alcanzar de manera eficaz el manejo lingüísticamente competente de L3 que nos proponemos. Para conseguir estos objetivos es necesario tener en cuenta los siguientes pasos:

- No enseñar la L3 como una L2.
- Aprovechar los conocimientos y experiencias que tienen los discentes del aprendizaje de otras LE, es decir, la conciencia metalingüística y el trasvase de referencias de las otras LE estudiadas anteriormente,

en nuestro caso el inglés con parecido estructural.

- Revisar las salidas profesionales del grado en cuestión para poder estudiar un ámbito que motive a los discentes; en nuestro caso concreto hemos revisado las del GLM.

- Contextualizar el LFE de acuerdo con los estudios: el lenguaje en la prestación de servicio como ámbito específico es una de las posibles salidas profesionales del GLM, por lo que está acorde con sus objetivos.

- Definir un contexto realista mediante un planteamiento didáctico basado en la funcionalidad comunicativa y en una dimensión intercultural necesaria para lograr con éxito un aprendizaje efectivo.

- Fijar estrategias de aprendizajes específicos orientados a la consecución de unos objetivos muy concretos.

Es necesario llevar a cabo la contextualización óptima de la enseñanza de las LE, y sobre todo de las L3, para aumentar la motivación del alumno al sentir útil y provechoso el aprendizaje de una nueva LE, aunque sea durante un breve periodo. Por lo cual, el docente debería estar al tanto de los sectores profesionales corres-

pondientes de su área y conocer las novedades y tendencias de esos sectores, para poder ofrecer una formación completa al estudiante (Kastberg, 2018). El profesor de una L3 debe replantear su programación y diseñar nuevas actividades y recursos que se orienten eficazmente a la consecución de la competencia comunicativa e intercultural que proporciona para que los discentes aprendan a comunicarse de una manera pragmática y sociolingüísticamente adecuada (Betancur, 2019). Esto se puede llevar a cabo en un entorno de reformulación de los criterios académicos, competenciales y de cualificación para responder a la demanda del mercado laboral, así como a los retos educativos, laborales y sociales actuales. A través de la función comunicativa y del carácter intercultural del lenguaje, en el ámbito de nuestro caso del lenguaje en la prestación de servicio, el realismo y la trascendencia de este tipo de lenguaje ofrecen ventajas evidentes y, en concreto, ayudan a mantener la motivación de los estudiantes y a hacer la actividad más apropiada para

sus posibles necesidades comunicativas en el futuro profesional. Este análisis propuesto puede facilitar la labor docente en la planificación y elaboración de las clases de L3 que suelen impartirse durante en un periodo limitado. Este es el caso en el GLM, aunque se puede extrapolar a otros grados estudiando el ámbito de trabajo que más interés pueda tener para los alumnos.

Referencias bibliográficas

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (s.f.). *Libro blanco: Título de grado en estudios en el ámbito de la Lengua, Literatura, Cultura y Civilización*. Recuperado de https://www.aneca.es/documents/20123/63950/libroblanco_lengua_def.pdf/04b2610a-b65f-c858-d531-ecfd7ce599?t=1654601680609
- Ainciburu, M. C., y Granata, M. E. (2019). ¿Cómo procesan los estudiantes EFE el léxico especializado? La geosinonimia en las lenguas afines. En *JEFEVi II: Contribuciones a las segundas jornadas de español para fines específicos de Viena* (pp. 20-39).
- Bajerowska, A. (2020). Beitrag zur Theorie dynamischer Fachsprachen. *Germanica Wratislaviensia*, 145, 81-90.
- Betancur, C.A.B. (2019). Estado del arte de la competencia comunicativa intercultural como nuevo enfoque metodológico en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Miradas*, 1(2), 66-81.
- Birdsong, D. (2018). Plasticity, variability and age in second language acquisition and bilingualism. *Frontiers in Psychology*, 9, 81.
- Byram, M., y Wagner, M. (2018). Making a difference: Language teaching for intercultural and international dialogue. *Foreign Language Annals*, 51(1), 140-151.
- Eibensteiner, L. (2019). Transfer in L3 acquisition: How does L2 aspectual knowledge in English influence the acquisition of perfective and imperfective aspect in L3 Spanish among German-speaking learners? *Dutch Journal of Applied Linguistics*, 8(1), 67-83.
- Falk, Y., Lindqvist, C., y Bardel, C. (2015). The role of L1 explicit metalinguistic knowledge in L3 oral production at the initial state. *Bilingualism: Language and Cognition*, 18(2), 227-235. doi:10.1017/S1366728913000552
- García Sanz, E. (2016). La didáctica de terceras lenguas: Una introducción orientada a la enseñanza de ELE. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 23, 1-10.
- Giancaspro, D., Halloran, B., e Iverson, M. (2015). Transfer at the initial stages of L3 brazilian portuguese: A look at three groups of English/Spanish bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, 18(2), 191-207. doi:10.1017/S1366728914000339
- Hoffmann, L. (2020). Research on languages for special/specific purposes. En *Handbücher zur Sprach-und Kommunikationswissenschaft/Handbooks of Linguistics and Communication Science (HSK)* (pp. 653-660).
- Kastberg, P. (2018). Languages for special purposes as instruments for communicating knowledge. En *Languages for Special Purposes* (pp. 26-44).
- Luna-Hernández, A. (2016). La motivación y su influencia en la comunicación oral del idioma inglés en los estudiantes universitarios. *Dominio de las Ciencias*, 2(2), 32-40.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2001). *Marco común europeo de referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Consejo de Europa. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Rothman, J. (2015). Linguistic and cognitive motivations for the typological primacy model (TPM) of third language (L3) transfer: Timing of acquisition and proficiency considered. *Bilingualism: Language and Cognition*, 18(2), 179-190. doi:10.1017/S136672891300059X
- Sánchez Jiménez, D. (2016). Delimitación y desarrollo de las lenguas de especialidad: Problemas actuales en la definición de los géneros discursivos en las lenguas con propósitos específicos. *Tónos Digital*, 30, 1-22.
- Slabakova, R. (2017). The scalpel model of third language acquisition. *International Journal of Bilingualism*, 21(6), 651-665.
- Taguchi, N. (2019). Second language acquisition and pragmatics: An overview. En *The Routledge handbook of second language acquisition and pragmatics* (pp. 1-14).
- Vetter, E., y Jessner, U. (2019). Introduction: Advances in the study of third language acquisition and multilingualism. En *International Research on Multilingualism: Breaking with the Monolingual Perspective* (pp. 1-9).
- Voss, B. (2012). 20 years of AELFE: LSP, and language learning and teaching in Higher Education—Some personal reflections from Germany. *Ibérica*, 24, 129-138.

Contribución de autoría

Todos los aspectos estuvieron a cargo de la autora.



Formación docente y **booktuber**. Proyección en el aula COVID-19¹

Teacher training and booktuber: Classroom screening COVID-19

Treinamento de professores e **booktuber**. Triagem em sala de aula COVID-19

María Loreto Mora-Olate.
ORCID: 0000-0002-7631-9179¹

¹ Departamento de Educación,
Facultad de Ciencias Sociales,
Universidad de Chile. GRIETAS,
Núcleo de Investigación en
Educación, Lengua y Cultura,
Universidad de Chile.

Contacto:
maria.mora.o@uchile.cl

Recibido: 01-02-23
Aceptado: 18-08-23

Resumen

El presente trabajo se plantea dos objetivos. El primero apunta a describir la experiencia de booktuber como estrategia de animación lectora experimentada en 2017 por estudiantes de Pedagogía en Educación General Básica de una universidad estatal del centrosur de Chile, en términos de su potencial como modalidad de evaluación de la lectura literaria. El segundo objetivo persigue ponderar las proyecciones que ha tenido dicha experiencia de formación inicial en el ejercicio profesional en el contexto pandémico por covid-19. A partir de un enfoque cualitativo y un diseño fenomenológico organizado en dos momentos, en cada uno se aplica una encuesta con preguntas de desarrollo breve cuyas respuestas se someten a análisis temático. Los resultados develan que como profesores en formación incluirían un booktuber como una modalidad de evaluación de la lectura literaria, debido a que la consideran una forma innovadora, motivante y entretenida. Sin embargo, en el ejercicio profesional pandémico, un porcentaje modesto implementa la estrategia de booktuber con sus estudiantes, pero sí persiguen el fomento lector a través de la implementación de estrategias de animación lectora fronterizas. Se concluye que es necesario que la formación inicial y continua del profesorado profundice la educación literaria alineada con las actuales tendencias de lectura 2.0.

Palabras claves: formación de docentes, lectura, literatura, pandemia.

1 Artículo aprobado por el equipo editor: Carolina Cabrera y Nancy Peré.

Abstract

The first objective aims to describe the booktuber experience as a strategy for encouraging reading, experienced in 2017 by students of General Basic Education Pedagogy at a state university in central-southern Chile, in terms of its potential as a modality for evaluating literary reading. The second objective aims to assess the projections that this initial training experience has had on the professional practice in the context of the pandemic by COVID-19. Using a qualitative approach and a phenomenological design organized in two stages, a survey with short questions was applied to each stage, the answers to which were subjected to thematic analysis. The results reveal that as trainee teachers they would include a booktuber as a way of assessing literary reading, because they consider it to be an innovative, motivating and entertaining form of reading. However, in their professional practice, a modest percentage implements the booktuber strategy with their students, but they do pursue the promotion of reading through the implementation of borderline strategies for encouraging reading. We conclude that there is a need for initial and in-service teacher training to deepen literary education coupled with current trends in reading 2.0.

Keywords: teacher education, literature, pandemic.

Resumo

O primeiro tem como objetivo descrever a experiência do booktuber como estratégia de incentivo à leitura vivenciada em 2017 por estudantes de Pedagogia da Educação Básica Geral em uma universidade estadual do centro-sul do Chile, em termos de seu potencial como modalidade de avaliação da leitura literária. O segundo objetivo é avaliar as projeções que essa experiência de treinamento inicial teve sobre a prática profissional no contexto da pandemia da COVID-19. Usando uma abordagem qualitativa e um design fenomenológico organizado em duas etapas, uma pesquisa com perguntas breves foi aplicada a cada etapa, cujas respostas foram submetidas à análise temática. Os resultados revelam que, como professores em formação, eles incluiriam um booktuber como forma de avaliar a leitura literária, por considerá-la uma forma de leitura inovadora, motivadora e divertida. No entanto, em sua prática profissional, uma porcentagem modesta implementa a estratégia do booktuber com seus alunos, mas eles buscam a promoção da leitura por meio da implementação de estratégias limítrofes para incentivar a leitura. Concluímos que há uma necessidade de treinamento inicial e em serviço dos professores para aprofundar a educação literária, juntamente com as tendências atuais da leitura 2.0.

Palavras-chave: educação de professores, literatura, pandemia.

1. Introducción

En Chile los estándares de formación para el profesorado egresado de Pedagogía en Educación Básica (Ministerio de Educación [Mineduc], 2011), vigentes en el momento del desarrollo de esta experiencia, plantean el rol del docente como un mediador de la lectura (Munita, 2021).

Por su parte, las *Bases curriculares de lenguaje y comunicación para Educación Básica* (Mineduc, 2012) consignan como prioridad la formación de lectores activos, habituales y críticos, para quienes la lectura de obras literarias, “además de ser una forma de recreación, constituyen un testimonio de la experiencia humana, que abre un espacio a la reflexión sobre aspectos personales, valóricos y sociales, lo que

da lugar a la discusión y análisis de estos temas con los estudiantes” (Mineduc, 2012, p. 39).

En el área de Lengua y Literatura el profesorado enfrenta una doble problemática: por una parte, motivar la lectura literaria en su estudiantado, quienes conviven con géneros y formatos que se encuentran en los márgenes del canon de lectura escolar, y por otra, dar cumplimiento a la exigencia curricular de evaluar y calificar la lectura de obras literarias.

Los *booktubers* forman parte del fenómeno de la lectura social o lectura 2.0, “una nueva realidad en la cual, mediante las posibilidades que ofrece internet, la interacción entre lectores se transforma” (Rovira Collado, 2016, p. 41), y así se denomina a aquellos “jóvenes lectores autodidactas, amantes de los libros, que se encargan de presentar y reseñar títulos de temá-

tica juvenil así como de mostrar sus bibliotecas personales [...] Son verdaderos facilitadores de la lectura” (Ravettino, 2015, p. 3). Si bien es una actividad que surge extramuros de la escuela, exenta de un fin didáctico, destaca por su dinamismo.

Ya en la arena didáctica, a juicio de Rovira Collado (2016), los *booktubers* realizan una actividad “muy relevante para el desarrollo del hábito lector, dado que muchas veces están haciendo un trabajo entre iguales” (p. 46). Por su parte, Lluch (2014) releva su utilización didáctica para el desarrollo de la expresión oral de los estudiantes.

El primer objetivo del presente trabajo apunta a describir la experiencia de *booktubers*, como estrategia de animación lectora, experimentada en 2017 por estudiantes de Pedagogía en Educación General Básica de

una universidad estatal del centrosur de Chile, en términos de su potencial como modalidad de evaluación de la lectura literaria. Como segundo objetivo, esta sistematización busca ponderar las proyecciones que ha tenido dicha experiencia de formación inicial en el ejercicio profesional de ese grupo, ahora profesionales, en el contexto pandémico por covid-19, donde el uso de los recursos TIC (tecnologías de la información y la comunicación) cobró vigor para dar continuidad a los procesos educativos.

1.1. Método

El estudio de la experiencia de enseñanza respondió a un enfoque cualitativo con un diseño fenomenológico, al estudiar el fenómeno considerando

la perspectiva de los actores (Tinocco et al., 2018). Para los objetivos de esta investigación el diseño contempló dos momentos: 1) experiencia en la formación inicial docente, y 2) experiencia en el ejercicio profesional pandémico.

1.2. Participantes y contexto

En el primer momento, correspondiente a la formación inicial docente, participaron 24 estudiantes de tercer año de Pedagogía General Básica, adscritos al curso obligatorio de Lenguaje y Comunicación II, dictado en el primer semestre del año 2017.

En el segundo momento, durante el segundo semestre del año 2020, marcado por la pandemia por covid-19, se contactó a 14 participantes del

momento anterior, ahora docentes de Pedagogía General Básica en su segundo año de experiencia laboral. De este grupo, el 78,6% trabaja en establecimientos escolares urbanos de la región de Ñuble (Chile), en su mayoría de dependencia particular-subvencionada (64,3%).

1.3. Técnicas de recolección de la información

Conforme al enfoque cualitativo del estudio, se aplicó una encuesta con preguntas abiertas, una para cada momento del diseño. Las preguntas planteadas para el primer momento, el de la experiencia en la formación inicial docente, se detallan en la tabla 1:

Tabla 1: Encuesta 1

1.	Antes de esta experiencia, ¿sabías lo que era un <i>booktuber</i> ? ¿Qué sabías de ellos?
2.	¿Cómo evaluarías tu experiencia como <i>booktuber</i> ? Explica.
3.	¿Cuáles fueron los aspectos más difíciles de desarrollar? ¿Cómo los superaste?
4.	¿Cuáles fueron los aspectos más agradables de desarrollar? ¿Por qué?
5.	Considerando tu futuro rol de profesor, responde las siguientes dos preguntas:
5.1.	¿Estimas que podrías motivar la lectura en tus alumnos transformándote tú en un <i>booktuber</i> ? Argumenta tu respuesta.
5.2.	¿Usarías la realización de un <i>booktuber</i> como una modalidad de evaluación de la lectura literaria? Argumenta tu respuesta.

Fuente: Elaboración propia.

La encuesta 1 se aplicó presencialmente en formato impreso, y los participantes respondieron de puño y letra.

Por su parte, para el segundo momento que refiere a la experiencia en el ejercicio profesional pandémico

del uso del *booktuber*, las preguntas de la encuesta 2 fueron las siguientes:

Tabla 2: Encuesta 2

1. Predominantemente, ¿en qué contexto geográfico te has desempeñado en tu vida laboral?
- Urbano
- Rural
2. Indica la dependencia de los establecimientos donde predominantemente has trabajado.
- Municipal
- Subvencionado
- Privado
- Otro
3. Como docente, ¿has desarrollado con tus estudiantes la estrategia de <i>booktuber</i> ?
- Sí
- No
4. Si tu respuesta anterior fue <i>no</i> , ¿qué aspectos de la estrategia de creación de <i>booktuber</i> estimas que has aplicado en tus clases?
5. Si tu respuesta a la pregunta 3 fue <i>sí</i> , ¿por qué decidiste desarrollar la estrategia de <i>booktuber</i> con tus estudiantes? (Contestar de la pregunta 5 a la 10.)
6. ¿En qué curso desarrollaste la experiencia de <i>booktuber</i> y en qué contexto de colegio (urbano, rural, tipo de dependencia del colegio)?
7. Como docente, ¿cómo evaluarías dicha experiencia de implementación del <i>booktuber</i> con tus estudiantes?
8. Como docente, ¿cuáles fueron los aspectos más difíciles de desarrollar? ¿Cómo los superaste?
9. Como docente, ¿cuáles fueron los aspectos más agradables de desarrollar? ¿Por qué?
10. Finalmente, ¿estimas que la experiencia de <i>booktuber</i> permitió motivar la lectura literaria en tus alumnos? Argumenta tu respuesta.

Fuente: Elaboración propia.

Este segundo instrumento se dispuso como un formulario de Google Docs (figura 1) y fue enviado a los participantes vía correo electrónico.

Figura 1: Portada formulario de encuesta 2

Encuesta booktuber-LCC-II-2017

Preguntas Respuestas 15

Book Tubers

Booktubers: Lenguaje y Comunicación II-2017

Estimados/as exestudiantes, ahora flamantes colegas:

Los saludo con atención esperanzada que se encuentren bien. Los/as colegas de la UC del Maule me han invitado a compartir la experiencia de *booktuber* desarrollada por ustedes el año 2017 en mi curso de Lenguaje y Comunicación II.

Hoy me gustaría indagar en términos generales si ustedes, ahora como docentes en contextos reales, han aplicado dicha estrategia o han tomado algún aspecto de ella, en su desempeño, considerando que este sería para la mayoría su segundo año laboral.

Estaría muy agradecida por favor que pudiesen responder estas preguntas con toda honestidad, sus respuestas serán anónimas y las espero hasta el VIERNES 13 DE NOVIEMBRE.

Un gran abrazo para cada uno/a y si me ayudan a difundir este formulario con sus compañeros de dicho curso ¡genial!

María Loreto Mora Olate
Dra. en Educación

Dirección de correo electrónico *

Dirección de correo electrónico válida

Este formulario recopila las direcciones de correo electrónico. [Cambiar configuración](#)

Enviar

Activar Windows
Ve a Configuración para activar Windows.

Fuente: Elaboración propia.

1.4. Técnica de análisis de datos

Las respuestas de la encuesta 1 se transcribieron en una matriz en formato Word y a las correspondientes a la encuesta 2 se accedió a través del archivo Excel generado por el formulario de Google Docs. Conforme al diseño fenomenológico del estudio, en ambos instrumentos se desarrolló un análisis temático (Boyatzys, 1998) que plantea “la preservación y respeto de la subjetividad de los participantes y el reconocimiento del contexto espacio-temporal en que se estudia el fenómeno” (Mieles et al., 2012, p. 218).

1.5. Aspectos éticos

En la presentación de los resultados se mantuvo el anonimato de la universidad formadora y de los establecimientos escolares donde laboraban los participantes, quienes fueron aludidos en los respectivos momentos del estudio con las denominaciones de *Estudiante* y *Docente* y el número correspondiente a cada uno.

2. Presentación de resultados

2.1. Primer momento: experiencia en la formación inicial docente²

2.1.1. Contexto

En el marco de la asignatura Lenguaje y Comunicación II, que formaba parte del plan de estudios del tercer año de la carrera de Pedagogía en

Educación General Básica, adscrita a una universidad estatal del centrosur de Chile, los estudiantes del curso académico 2017 asumieron el desafío de transformarse en *booktubers*. El profesorado en formación realizó una videorreseña de una novela de literatura infantil y juvenil (LIJ), que subió a su canal en YouTube con el objetivo de que experimentar una estrategia de animación lectora y evaluar su proyección innovadora en el aula escolar, así como su potencial como modalidad de evaluación de la lectura literaria.

El objetivo general del programa del curso Lenguaje y Comunicación II apuntaba a formar profesionales competentes en el manejo de la lengua materna y su enseñanza en el aula, desde una perspectiva lingüística, literaria y comunicacional; uno de sus objetivos específicos, y que dio contexto a la experiencia de *booktubers*, fue producir textos creativos en diferentes contextos y situaciones comunicacionales. A lo anterior hay que agregar que la creación del *booktuber* se consignó en el programa como una actividad de evaluación de lectura literaria, con el afán de ampliar el espectro de posibilidades más allá del tradicional control de lectura, práctica arraigada también en el sistema escolar (Munita y Pérez, 2013).

Es preciso señalar que en el marco de la asignatura se abordaron temas referidos al fomento lector y la animación lectora, entendida esta como una estrategia de encuentro gozoso con el libro en que el mediador (en este caso, profesor en formación) relata una historia con el objetivo de que

los lectores-oyentes tengan un contacto fructivo, de goce con la lectura (Mora-Olate y Sánchez, 2016). La realización de una animación lectora fue una de las actividades evaluativas que desarrolló este grupo de profesorado en formación con estudiantes de establecimientos escolares de la comuna de Chillán (Chile). Esta actividad, que también implicó la elección de un libro por parte del profesorado en formación, aspectos de expresión verbal y no verbal y la grabación de un video, constituyó una experiencia previa que allanó la trayectoria didáctica conducente al desarrollo del *booktuber*. En la primera clase del semestre, en la que se presentaron el programa de asignatura, sus objetivos, principales énfasis y modalidad evaluativa, se sondeó el grado de conocimiento de los estudiantes de pedagogía acerca del fenómeno *booktuber*, el cual resultó desconocido para la gran mayoría.

Por lo tanto, se desarrolló un visionado de canales de YouTube de dos *booktubers* con cierta fama en habla hispana, cuyas videorreseñas se referían a dos obras que podrían ser reconocidas por los estudiantes: *Bajo la misma estrella* (Green, 2013) y la novela gráfica chilena *Al sur de la alameda: Diario de una toma* (Larra, 2014); obras que fueron reseñadas respectivamente por Sebastián García Mouret (2012) y Angie Figueroa (2014). De forma inductiva, los estudiantes observaron rasgos característicos comunes a nivel de forma y de fondo en la realización de la videorreseña, que decantaron en la pauta de evaluación (tabla 3), coconstruida con los profesores en formación.

² Los resultados de este primer momento de la experiencia en formación inicial fueron presentados en el IV Encuentro de Innovación y Buenas Prácticas Pedagógicas, organizado por la Universidad del Bío-Bío (Concepción, Chile, 14 de septiembre de 2017).

Tabla 3: Pauta de evaluación del *booktuber*

Crterios	Descripción
A. Enfoque y apoyo del tema 60%	<ul style="list-style-type: none"> - Ofrece el contexto histórico, político, social, cultural y literario de la novela. - Se observa opinión clara y bien enfocada, se reconocen el tema y el conflicto principal de la obra, con respaldo de información entregada por la novela. - Entrega datos biográficos del autor y los vincula con el análisis de la novela. - Demuestra una lectura crítica de la novela relacionándola con problemáticas actuales y con otros textos de la cultura (intertextualidad).
B. Expresión 15%	<ul style="list-style-type: none"> - Usa palabras y frases claras y adecuadas. - El discurso es coherente y cohesivo. - No comete errores ortográficos. - Emplea recursos audiovisuales en forma pertinente. - El discurso es pronunciado con volumen, entonación y dicción adecuados.
C. Vinculación con la teoría literaria 15%	<ul style="list-style-type: none"> - Vincula claramente conocimientos de teoría literaria del género narrativo en el análisis de la novela elegida.
D. Aspectos de forma 10%	<ul style="list-style-type: none"> - Creación de un canal de YouTube. - El trabajo se presenta enviando el <i>link</i> del canal al correo de la docente. - El <i>booktuber</i> debe tener una duración de máxima de 10 minutos. - Se observan pulcritud y sentido estético en el trabajo.

Fuente: Elaboración propia.

Una vez finalizados el proceso evaluativo y el visionado con el curso de los *booktubers* más destacados (Libro-tina, 2017; Orellana, 2017; Sofanight, 2017), se aplicó la encuesta 1.

2.1.2. Resultados del primer momento

Las respuestas recogidas señalaron, en primer lugar, que solo 7 (29%) de 24 estudiantes (29%) tenían algún conocimiento previo de los *booktubers*: “Sí, sabía de qué se trataba, pero nunca lo había hecho, sabía que era una especie de resumen o reseña de un libro en formato video, que es subido a YouTube” (Estudiante 4).

En segundo término, predominó una evaluación positiva de la experiencia de *booktubers*, fundamentada en argumentos como: “Pude ver facetas que quizás no conocía de mí” (Estudiante 22); “Es una buena manera para incentivar a los demás para que lean, no por deber sino leer por gusto” (Estudiante 15); “Volví a encantarme con la lectura” (Estudiante 9). Este último aspecto resultó del todo relevante, de-

bido al rol que a corto plazo desempeñarían con estudiantes, porque si el propio docente no posee una motivación por la lectura, difícilmente podrá desarrollar su rol como mediador, lo cual refuerza la idea de que “la Formación Inicial Docente constituiría, entonces, una importante oportunidad para recuperar a lectores/as tardíos, cuya autobiografía lectora resulte poco enriquecedora” (Mora-Olate, 2022, p. 188).

En tercer lugar, los estudiantes detectaron como principales dificultades en el desarrollo de la experiencia de aprendizaje los siguientes aspectos: superar la timidez de hablar frente a una cámara y expresarse verbal y corporalmente con fluidez, así como debilidades en el manejo de recursos TIC que facilitarían la edición del video, aspecto también reportado en la experiencia de Torralba (2018) con estudiantes homónimos en España.

Entre las estrategias declaradas para superar dichas dificultades figuraron: el visionado de tutoriales en YouTube, ensayar la puesta en escena de la

videorreseña y la redacción de un guion.

A partir de la cuarta pregunta fue posible acceder a los aspectos que les resultaron agradables de la experiencia, como la preparación de la escenografía para desarrollar la videorreseña, que les implicó salir de la rutina y relajarse, así como realizar una lectura crítica de la obra al “Poder analizar desde mi punto de vista” (Estudiante 8) y “Compartir mi libro favorito, sentirme plena” (Estudiante 12).

Destacan a su vez la autonomía que tuvieron para elegir la novela a comentar, conforme a sus intereses como lectores; la posibilidad de vincularla con contenidos de teoría literaria, lo que aumentó el nivel de comprensión del texto leído, sumado a la contextualización histórica que comprendía el análisis del texto literario. También destacan la oportunidad que brinda el soporte de video para autoevaluar su desempeño comunicativo oral en términos de fortalezas y aspectos a mejorar.

Y ya en el plano de la proyección de esta experiencia en su futuro desempeño como docentes, estimaron que al haberse transformado ellos/as en *booktubers*, sí podrían motivar la lectura de sus potenciales estudiantes, ya que “El ejemplo hace más ruido que las palabras” (Estudiante 11). A juicio de los/as encuestados/as, esta estrategia favorecería, por un lado, la conexión entre el mundo literario y el digital, ya que como docentes generarían más cercanía con sus alumnos/as, porque el entusiasmo contagia, y por otro, provocaría que el libro se hiciera más accesible para los lectores a través de lo lúdico. No por nada se viene considerando a la figura de los *booktubers* como la de mediadores culturales, porque cumplirían el rol de acercar la literatura al público juvenil (Franco, 2022).

Finalmente, de forma predominante estimaron que incluirían un *booktuber* como una modalidad de evaluación de la lectura literaria, por considerarla una forma innovadora, motivante y entretenida, que permite una evaluación integradora al verse involucrados aspectos expresivos, de seguridad personal, de autonomía, al brindar la posibilidad de elección del libro y generar un discurso de opinión en torno a él. A juicio de este grupo, la estrategia de *booktubers* fomenta la creatividad, genera aprendizaje significativo e incorpora las TIC, al constituirse en

Una forma innovadora de poder evaluar la lectura de un libro, sin caer siempre en el típico control de lectura, además este tipo de evaluaciones permite desarrollar otros aspectos en los alumnos, tales como la comunicación oral, que es fundamental en el desarrollo de los estudiantes. (Estudiante 18)

2.2. Segundo momento: experiencia en el ejercicio profesional pandémico³

2.2.1. Contexto

Ya casi en las postrimerías de 2020, primer año de pandemia mundial por covid-19, emergió el interrogante de si la experiencia de *booktubers* estaba siendo parte del repertorio didáctico de aquel grupo de estudiantes que enfrentaban el desafío de fomentar la lectura en el contexto de educación a distancia impuesto por la pandemia, donde “la educación se ha tornado virtual por lo que es imprescindible utilizar las TIC” (Vega-Córdova et al., 2020, p. 226).

Transcurridos tres años de la experiencia en formación inicial, cuando el grupo estaba ejerciendo su segundo año laboral en contexto pandémico, se aplicó la encuesta 2, cuyos resultados se presentan a continuación.

2.2.2. Resultados del segundo momento

Un 21,4% de los docentes participantes en el momento del estudio declararon haber aplicado la estrategia de *booktubers* en sus clases, que valoraron en términos de novedad y de motivación para sus estudiantes:

Fue una linda experiencia, pues la realizamos en dupla en los dos segundos años básicos del colegio donde trabajamos actualmente y a las niñas les gusta lo novedoso, con animación y cambio de voces y dramatización. (Docente 13)

Estos docentes desarrollaron la estrategia de *booktubers*, principalmente en cursos de quinto y sexto año de primaria, por considerarla cercana a los

estudiantes y una alternativa tecnológica en tiempos de pandemia.

También destacaron que era una forma diferente de evaluar la lectura literaria, en lo que se observó una proyección de la experiencia que la docente había vivido en su formación inicial, en la que también el *booktuber* se empleó como una forma de evaluación de obras literarias:

Decidí desarrollar la estrategia ya que era un curso de segundo ciclo, con el cual teníamos un amplio plan lector destinado al año escolar 2020, y quise variar en estrategias de evaluación de estas lecturas, considerando el contexto de los/as estudiantes, sus intereses y lo llamativo que puede ser para ellos/as grabarse. (Docente 10)

Si bien la mayoría de los participantes de este momento declararon no haber desarrollado la estrategia del *booktuber* (78,6%), sí afirmaron haber aplicado aspectos de ella, como la síntesis lúdica de textos literarios leídos, exponer a sus compañeros/as lo que más les gustó de la obra, organización de “café literarios”, instancias en las que compartieron las reseñas de los títulos de su agrado. En el contexto de las clases remotas declararon la realización de declamación de poemas:

Tanto de poetas reconocidos como de creación propia, además, algo muy similar a un *booktuber* que fue una pijamada lectora, en donde el estudiante (segundo básico) debía seleccionar un libro de su interés, preparar un ambiente y compartir su historia con sus familias, todo en un ambiente de pijamada; recibí varios videos donde mis estudiantes se notaban muy animados en esta actividad. (Docente 7)

³ Los resultados del primer y del segundo momento de esta experiencia de enseñanza en formación inicial del profesorado protagonizaron la conferencia *Booktubers y fomento lector: Una experiencia en formación inicial de profesores de Educación Básica* en el seminario virtual “Buenas prácticas e innovación en docencia universitaria”. Centro de Apoyo a la Docencia y el Aprendizaje (CADA), Dirección General de Docencia, Universidad Católica del Maule. Talca, 3 de diciembre de 2020.

Los resultados referidos a los aspectos más difíciles de desarrollar en la puesta en marcha de la estrategia se relacionaron con el manejo de la timidez y de recursos TIC:

Que los estudiantes perdieran la vergüenza y el miedo a las cámaras, lo superé dando la opción de enviar el video vía privado para que los demás no lo vieran. (Docente 6)

Traspasar el tema de los programas es lo que más cuesta desarrollar, pero se superó teniendo una segunda alternativa, mostrando la leyenda en vivo con un video de YouTube realizado por nosotras y contándola para las estudiantes. (Docente 12)

Por lo tanto, la superación de la vergüenza frente a las cámaras parece ser una constante que apareció en el primer momento de este estudio y que también se reporta en otras experiencias realizadas (De-Cecilia et al., 2023).

Los aspectos más agradables de la implementación del *booktuber* con sus estudiantes se vincularon con la motivación que observaron en ellos/as:

Como docente fue genial y enriquecedor ver a los/as estudiantes motivados por leer el texto asignado, y curiosos por la actividad novedosa que se desarrolló, porque ambos cursos con los que se aplicó esta estrategia evaluativa, no tenían interés por la lectura, siempre se realizaban evaluaciones escritas, lo que resultaba menos atractivo y estimulante, y el innovar la evaluación genera resultados y actitudes positivas en los/as estudiantes. (Docente 10)

Por último, los argumentos que entrega este grupo de docentes para fundamentar que la experiencia de *booktuber* permitió motivar la lectura en sus estudiantes se resumen en la novedad que entraña como forma de evaluación novedosa y uso de recursos tecnológicos:

La experiencia del *booktuber* como estrategia evaluativa motivó totalmente la lectura de un texto por

parte de los/as estudiantes, al ser una actividad novedosa, en la cual ocupaban recursos de su interés, como lo fue cámara, celulares y YouTube. (Docente 10)

En general, las alumnas tienen un buen hábito de lectura, lo que les llama la atención es la animación tras el video, identificando los personajes y luego contando ellas lo que les pareció el actuar de estos. (Docente 12)

Si se comparan los resultados de los dos momentos en lo que respecta a la valoración de la experiencia de *booktubers*, los participantes coincidieron en calificarla como positiva en cuanto a la motivación. Y en lo referido a las dificultades, en ambos momentos destacaron la timidez de hablar frente a una cámara y el manejo de recursos TIC.

3. Conclusiones

Al retomar el primer objetivo, que apunta a la descripción de la experiencia de *booktubers* experimentada por estudiantes de Pedagogía en Educación Básica y su potencial como modalidad de evaluación de la lectura literaria, los resultados de este estudio permiten concluir que, a pesar del bajo porcentaje que declara conocer esta estrategia, es descrita en términos positivos no solo por la consecuente novedad, sino por la motivación lectora que representa, que también exige poner en escena un conjunto de competencias, ya sea de manejo de TIC como de comunicación oral y paraverbal, ambas esperables en el repertorio de un futuro docente. Es así como predominantemente este grupo de participantes proyectan el desarrollo del *booktuber* como una modalidad de evaluación integral de la lectura literaria por resultarles motivante e involucrar aspectos que corren el cerco de la especificidad de lo literario, ya que, como destacan De-Cecilia et al. (2023), “el potencial didáctico de este fenómeno está siendo enorme pues

se ha creado una nueva manera de fomentar la lectura con sus propias reglas, más orientadas a la motivación que a la reflexión” (p. 134).

Los resultados del segundo objetivo, que implica ponderar las proyecciones de la experiencia de formación inicial en el ejercicio profesional en el contexto pandémico por covid-19, permiten concluir que un porcentaje modesto de los participantes implementan la estrategia de *booktuber* con sus estudiantes; el resto persiguen el fomento lector a través del desarrollo de estrategias de animación lectora fronterizas con el *booktuber* en el contexto pandémico.

El bajo porcentaje de uso del *booktuber* en este grupo de profesorado, ahora en ejercicio, resulta coherente con los resultados de las encuestas de percepción de la lectura (Mineduc, 2021), dado que la prueba escrita de control de lectura se mantiene como una de las formas tradicionales de evaluar la lectura (26%), superior al porcentaje de uso de recursos digitales (19%), “a pesar de la gran variedad de alternativas existentes en la web que pueden apoyar al docente en su proceso evaluativo y, a la vez, sea una mayor motivación para los estudiantes” (Mineduc, 2021, p. 37). Entre otras alternativas de evaluación declaradas por los docentes, la que cuenta con mayor cantidad de respuestas es el *booktuber* (28%).

Esta investigación dialoga con los resultados de la encuesta del Mineduc (2021) en términos de que, por un lado, entrega como señal que la educación literaria está entrando en una nueva era en la cual no solo se lee de maneras distintas y en soportes diferentes, sino que las dinámicas de interacción lectora han cambiado (Torralba, 2018, p. 14), y por otro, revela la necesidad de que la formación inicial y continua del profesorado profundice la educación literaria alineada con las actuales tendencias de lectura 2.0 que consideran a los videogéneros literarios, no solo el *booktuber*, sino también los *booktrailers*, la narración digital y la videopoesía (Allué y Casany, 2023).

Si bien el *booktuber* es una tendencia que ha ido cobrando fuerza a nivel internacional, en el contexto de pandemia en que se desarrolló el presente estudio su proyección de uso fue marginal. La irrupción tecnológica que permitió dar continuidad a la escuela durante el confinamiento, que llevó al profesorado a tener que aprender rápidamente el manejo de

diversidad plataformas, no implicó necesariamente el desarrollo de competencias didácticas en el terreno multimodal que permitieran a los docentes de Lengua y Literatura desapegarse de prácticas atávicas como la prueba de papel y lápiz para evaluar la lectura literaria y dar la posibilidad de libre elección del libro a leer a los estudiantes.

Precisamente un aspecto que resulta llamativo, y que es necesario indagar con mayor profundidad, es que los docentes no hayan reportado como propio de su desempeño el brindar la posibilidad a los estudiantes de escoger la lectura a videorreseñar, a pesar de haberla destacado como un rasgo positivo de su experiencia en el primer momento de su formación inicial.

Referencias bibliográficas

- Allué, C., y Cassany, D. (2023). Grabando vídeos: Educación literaria multimodal. *Texto Livre*, 16, 1-19. <https://doi.org/10.1590/1983-3652.2023.41797>
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: The thematic analysis and code development*. Thousand Oaks: Sage.
- De-Cecilia-Rodríguez, C., Rodríguez-Gallego, M. R., Ordóñez-Sierra, R., y Domene-Martos, S. J. (2023). Hábitos lectores en educación secundaria: Propuesta booktuber. *Aula de Encuentro*, 25(1), 131-156. <https://doi.org/10.17561/ae.v25n1.7312>
- Figuroa, A. (2014, noviembre 24). Al sur de la alameda [Archivo de video]. *Navegando entre Libros*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=xJt7ply9GYI&t=15s>
- Franco, V. (2022). Tú también puedes ser un booktuber: Desarrollo de la competencia comunicativa oral e invitación a la lectura a través de las TIC. En Jiménez Sánchez, D. (coord.), *IX Buenas prácticas de innovación docente en el espacio europeo de Educación Superior* (pp. 131-142). Recuperado de <https://repositorio.usj.es/bitstream/123456789/806/1/Tú%20también%20puedes%20ser%20un%20booktuber.pdf>
- García Mouret, S. (2012, octubre 13). Bajo la misma estrella [Archivo de video]. *El Coleccionista de Mundos*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=C5tPmeSRFe8&t=55s>
- Green, J. (2013). *Bajo la misma estrella*. Random House Mondadori.
- Larra, L. (2014). *Al sur de la alameda: Diario de una toma*. Santiago de Chile: Ekaré Sur.
- Librotina. (2017, junio 18). *Harry Potter y la piedra filosofal*. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=kmj9xXHCQW4&feature=youtu.be>
- Lluch, G. (2014). Jóvenes y adolescentes hablan de lectura en la red. *Ocnos*, 11, 7-20. Recuperado de <https://www.revistaocnos.com/index.php/ocnos/issue/view/10>
- Mieles Barrera, M., Tonon, G., y Alvarado Salgado, S. (2012). Investigación cualitativa: El análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanística*, 74, 195-225. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-48072012000200010&lng=en&tlng=es
- Ministerio de Educación. (2011). *Estándares orientadores para egresados de carreras de Pedagogía en Educación: Estándares pedagógicos y disciplinarios*.
- Ministerio de Educación. (2021). *Informe de resultados: Encuestas de percepción de la lectura en estudiantes de 7.º año básico a 4.º año medio y en docentes de Lengua y Literatura*. División de Educación General. Recuperado de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18394/Encuesta-de-Percepción-de-la-Lectura-y-Lineamientos-Pedagógicos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mora-Olate, M. L. (2022). Autobiografías lectoras y formación inicial docente (FID): Historias de encuentro, desencuentro y reencuentro con la lectura literaria. En Sanhueza Campos, C., Díaz Vargas, C. y Espinoza Navarrete, C. (eds.), *La formación inicial docente desde la interdisciplinariedad en Chile* (pp. 179-189). Universidad de Concepción.
- Mora-Olate, M. L., y Sánchez Soto, I. (2016). La animación lectora como estrategia didáctica en la formación inicial de profesores. *Investigación y Postgrado*, 31(1), 43-73. Recuperado de <https://revistas-historico.upel.edu.ve/index.php/revinpost/article/view/5093>
- Munita, F. (2021). *Yo, mediador(a): Mediación y formación de lectores*. Octaedro.
- Munita, F., y Pérez, M. (2013). "Controlar" las lecturas literarias: Un estudio de casos sobre la evaluación en el Plan de Lectura Complementaria de Educación Básica. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 179-198. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100011>
- Orellana, C. (2017, junio 21). *Las crónicas de Narnia: El león, la bruja y el ropero*. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=gWBKAo7c37o&feature=youtu.be>

- Ravettino Destefanis, A. J. (noviembre, 2015). *Booktubers y performances virtuales: Modos contemporáneos de difundir y compartir literatura juvenil en la red*. Ponencia presentada en VIII Jornadas de Jóvenes Investigadores. Eje 4: Producciones, consumos y políticas estético-culturales. Nuevas tecnologías. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/3343/Ravettino%20Destefanis_%20Booktubers.pdf?sequence=1
- Rovira Collado, J. (2016). Del blog de LIJ 2.0 al *booktuber* en la promoción del hábito lector. *Resed. Revista de Estudios Socioeducativos*, 4, 37-51. Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/101808/1/Blog_al_Booktuber_RESED2016_RoviraCollado.pdf
- Sofanight (2017, 24 junio). *El niño con el pijama de rayas* [Archivo de video]. <https://www.youtube.com/watch?v=GewvJfDI83k&feature=youtu.be>
- Tinoco, N., Cajas, M., y Santos, O. (2018). Diseño de investigación cualitativa. En Escudero, C., y Cortez, L. (coords.), *Técnicas y métodos cualitativos para la investigación científica* (pp. 42-56). Machala: UTMACH.
- Torralba, G. (2018). Teachers-to-be become booktubers: A reading promotion practice in the Primary Education Degree. *Lenguaje y Textos*, 47, 13-23. <http://doi.org/10.4995/lyt.2018.7986>
- Vega-Córdova, C., García-Herrera, D., Castro-Salazar, A., y Erazo-Álvarez, J. (2020). Retos de docentes en la enseñanza de Lengua y Literatura en tiempos de pandemia. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(5), 200-232. <http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v5i5.1040>

Contribución de autoría

Todos los aspectos estuvieron a cargo de la autora.







Flexibilidad curricular en Udelar: percepción estudiantil¹

Curricular flexibility at Udelar:
student perception

Flexibilidade curricular na Udelar:
percepção dos alunos

María Virginia Ticino Franzia.
ORCID: 0000-0002-2212-5758¹

¹ Facultad de Humanidades
y Ciencias de la Educación,
Universidad de la República,
Uruguay.

Contacto:

virginiaticino.uy@gmail.com

Recibido: 17-04-23

Aceptado: 18-05-23

Resumen

En los últimos años, y en el marco de la Segunda Reforma, la Universidad de la República (Udelar) se ha involucrado activamente en un proceso de transformación profunda. Uno de los ejes centrales de transformación se corresponde con el currículo y uno de los criterios centrales es el de flexibilidad curricular. Esto supone la posibilidad de cambios profundos para la renovación y democratización en la educación superior, así como la diversificación de itinerarios curriculares en función de las decisiones y la autonomía de los estudiantes respecto a su trayectoria.

Por medio de este trabajo procuramos aproximarnos al tema de la flexibilidad curricular en el grado universitario en el marco de estas transformaciones, prestando atención a la experiencia de los estudiantes. Con este fin, recuperamos percepciones de estudiantes de la Licenciatura en Educación de la Udelar para integrar su voz a la discusión teórica respecto a la temática en cuestión. En este sentido, se espera dar cuenta de la relación entre la flexibilidad curricular y la realidad heterogénea de los sujetos, frente a los nuevos desafíos, considerando las necesidades e intereses de estos, así como sus potencialidades para producir mejoras innovadoras en la enseñanza.

Palabras claves: flexibilidad curricular, universidad, estudiantes.

¹ Artículo aprobado por el equipo editor: Carolina Cabrera y Nancy Peré.

Abstract

In recent years, and in the framework of the Second Reform, Universidad de la República (Udelar) has been actively involved in a process of profound transformation. One of the central axes of transformation corresponds to the curriculum and one of the central criteria to be considered is that of curricular flexibility. This implies the possibility of profound changes for the renewal and democratization of higher education as well as the diversification of curricular itineraries according to the decisions and autonomy of students with respect to their trajectory.

Through this paper we seek to approach the issue of curricular flexibility in the university degree within the framework of these transformations, paying attention to the students' experience. To this end, we recovered perceptions of students of the Bachelor's degree in Education at Udelar, integrating their voice to the theoretical discussion on the subject in question. In this sense, it is expected to account for the relationship between curricular flexibility and the heterogeneous reality of the subjects, facing the new challenges, considering their needs and interests, as well as their potentialities to produce innovative improvements in teaching.

Keywords: *curricular flexibility, university, students.*

Resumo

Nos últimos anos, e no âmbito da Segunda Reforma, Universidad de la República (Udelar) tem estado activamente envolvida num processo de profunda transformação. Um dos eixos centrais de transformação corresponde ao currículo e um dos critérios centrais a ser considerado é o da flexibilidade curricular. Isto implica a possibilidade de mudanças profundas para a renovação e democratização do ensino superior, bem como a diversificação dos itinerários curriculares de acordo com as decisões e a autonomia dos estudantes no que diz respeito ao seu percurso.

Através deste documento procuramos abordar a questão da flexibilidade curricular do diploma universitário no âmbito destas transformações, prestando atenção à experiência dos estudantes. Para tal, recuperamos as percepções dos estudantes do Bacharelato em Educação de Udelar, integrando a sua voz na discussão teórica sobre o tema em questão. Neste sentido, espera-se que dê conta da relação entre a flexibilidade curricular e a realidade heterogénea das disciplinas, enfrentando os novos desafios, considerando as suas necessidades e interesses, assim como o seu potencial para produzir melhorias inovadoras no ensino.

Palavras-chave: *flexibilidade curricular, universidade, estudantes.*

Presentación del tema

En los últimos años, la Universidad de la República (Udelar) ha experimentado una transformación profunda en el marco de lo que se conoce como la Segunda Reforma. Según Artigas (2014), esta reforma está inspirada en los principios de la Reforma de Córdoba de 1918 y en el Congreso de Estudiantes de 1908 en Montevideo, eventos que tuvieron un impacto significativo en la organización y dirección de las instituciones educativas en un contexto de modernización regional de los Estados. La autora también señala que la reafirmación de la autonomía y la cogobernanza frente al Estado se presenta como un aspecto importante en la coyuntura política, y se plantea como una “bandera del proyecto”

(Artigas, 2014, p. 55) que busca involucrar a la comunidad universitaria en las innovaciones propuestas.

Uno de los principales aspectos de esta transformación se relaciona con el currículo. Las bases para una ordenanza de estudios de grado y otros programas de formación terciaria (Udelar, 2010) colaboran con una definición de currículo como “el proyecto y proceso de formación de una carrera, el cual se estructura en un plan de estudios” (Udelar, 2011, p. 3). Sin embargo, el currículo no se limita al plan de estudios, sino que también implica tensiones a nivel tanto académico e institucional como social (Collazo, 2010; Díaz Barriga, 2003). En este sentido, estas tensiones generan relaciones conflictivas, debates y negociaciones entre diversos actores con diferentes intenciones y lógicas, en un contexto complejo caracteri-

zado por múltiples intereses en juego (De Alba, 1998).

La noción de currículo como proceso implica la participación de diversos actores y actividades. Zabalza (2012) sugiere que el currículo puede ser cerrado o personalizado. Utiliza una metáfora musical para plantear la idea de que el currículo puede ser una partitura abierta, que permite a los músicos interpretar algo similar, al mismo tiempo que evita el caos y no limita la creatividad de cada uno. Esta apertura del currículo fomenta nuevas reflexiones, ajustes y experiencias. Por medio de este trabajo, nos proponemos analizar la relación entre la flexibilidad curricular y las trayectorias educativas de los estudiantes de la Licenciatura en Educación de Udelar, considerando sus necesidades e intereses, desafíos y oportunidades. Además, buscamos comprender cómo

la flexibilidad curricular en Udelar contribuye a la renovación y democratización de la educación superior y a la diversificación de los itinerarios curriculares. Consideramos autores y obras de referencia en la temática a nivel nacional e internacional, antecedentes de trabajos que dan cuenta de la flexibilidad curricular en Udelar y percepciones de estudiantes de la Licenciatura en Educación que participan del curso “Estudios y debates sobre la enseñanza universitaria: Tradición e innovación”, durante el segundo semestre del año 2022.

Currículo y flexibilidad curricular

La flexibilidad curricular es un criterio clave en las transformaciones curriculares en Udelar, junto con la articulación curricular y la creditización; desempeña un papel fundamental en la renovación y democratización de la educación superior y es considerada de relevancia por la UNESCO (Collazo, 2021), incluso como herramienta metodológica (Díaz Villa, 2002). En esta línea, Udelar (2011) define la flexibilidad curricular como la diversificación de itinerarios curriculares mediante actividades opcionales y electivas que otorgan autonomía a los estudiantes en su formación. Entendemos que la flexibilidad curricular permite a los estudiantes tomar decisiones y desarrollar su autonomía en relación con su trayectoria educativa (Camilloni, 2001). Esto contempla los apoyos necesarios y los actores que colaboran en el proceso, entre los cuales encontramos a los docentes y pares (Topping, 1996, 2000) que participan en la selección y organización de los contenidos de acuerdo con sus necesidades y objetivos (Bernstein, 1988; Collazo, 2010). Estos cambios en la flexibilidad curricular se construyen sobre las tradiciones existentes en la universidad, que dejan su huella en el proceso de transformación. En este sentido, la flexibilidad curricular promueve la autonomía de los estudiantes y tiene un impacto directo en sus trayectorias educativas y en

la diversidad de aprendizajes (Terigi, 2007, 2008, 2009). Camilloni (2001) señala que flexibilizar curricularmente implica personalizar, evidencia una distancia entre el currículo prescrito y lo que realmente ocurre en la educación, y muestra además la distancia entre un recorrido teórico y uno real (Terigi, 2009). Esta distancia está influenciada por diversos actores y factores que componen una trama heterogénea de experiencias.

Como norma escrita, Zabalza (2012) refiere a una formalización que posibilita la misma escritura y que como proyecto habilita la legitimación social en el mundo de la educación por sus contenidos, configuración y posicionamiento. Entre actores y experiencias, entre norma escrita y proceso, entre teoría y realidad, acontecen movimientos transformadores en Udelar, con sus sutilezas pero también con sus improntas evidentes que marcan coordenadas de ubicación en tiempo real, y sentidos.

Antecedentes de trabajos que dan cuenta de la flexibilidad curricular en Udelar

Udelar ha promovido la articulación y flexibilización curricular, como se evidencia en documentos y análisis. La Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE, 2004) establece la estructuración de planes de estudio basados en movilidad estudiantil y flexibilización curricular como objetivo del Plan Estratégico de Desarrollo. Este trabajo procura “aportar a la elaboración de pautas para la formulación de los nuevos planes de estudios de grado y avanzar en la reestructuración de los planes vigentes” (CSE, 2004, p. 2). Se enfoca en la flexibilización curricular, e incluye mayor cantidad de optativas y electivas, así como movilidad horizontal y vertical como resultado de la autonomía del estudiante. La creditización de unidades curriculares específicas también acompaña esta transformación.

La CSE (2005), a través de la Línea de Trabajo Sub-Comisión CSE Arti-

culación y Flexibilización Curricular en las carreras técnicas, tecnológicas y de grado de la Udelar, aborda algunos conceptos básicos sobre currículo universitario. El documento de trabajo establece que “en los últimos años, en diversos servicios universitarios los órganos de cogobierno han iniciado procesos de autoevaluación, evaluación y transformaciones curriculares, buscando responder a los cambios operados en los campos disciplinares y académicos así como sociales e institucionales” (CSE, 2005, p. 2). En este sentido se intenta colaborar con el proceso de transformación curricular, y en tanto flexibilidad curricular en su generación y profundización incluyendo pasajes intra- e intercarreas. Además agrega nociones significativas para este artículo:

Materias electivas: a diferencia de las materias optativas, que suponen una libre opción entre un listado de materias previsto por la institución, las materias electivas las elige el alumno de acuerdo con sus intereses u orientación y pueden pertenecer a planes de otras carreras. (CSE, 2005, p. 10)

La Comisión Sectorial de Enseñanza (2007) recupera los avances en las políticas de articulación y flexibilización curricular “procurando socializar el nivel de avance de las políticas de flexibilidad y de articulación curricular desarrolladas por la Universidad” (p. 1), en la perspectiva de colaborar a la democratización del acceso, avance y culminación de estudios en la Udelar y a la mejor enseñanza. Según Collazo (2014), los cambios curriculares implican la reorganización de las carreras para facilitar el acceso y la continuidad de los estudios, promoviendo la autonomía e integralidad de los estudiantes. Su artículo sugiere “reparar el proceso de definición de las políticas curriculares de estos años y esbozar algunas líneas de investigación necesarias para respaldar, orientar y evaluar el nuevo escenario en construcción” (Collazo, 20014, p. 37). La Comisión Sectorial de Enseñanza, en el año 2018 publicó un libro

que reunía una serie de investigaciones presentadas en las I Jornadas Regionales y III Jornadas Nacionales de Investigación en Educación Superior desarrolladas en la ciudad de Montevideo, Uruguay, con aportes de Argentina, Brasil, Uruguay, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, España, México, Paraguay y Venezuela. En este marco, Caneiro (2018) expresa que hay una tendencia hacia la flexibilidad curricular y que esta demanda responsabilidad y autonomía de los sujetos en formación, aunque es solo una de las dimensiones a considerar de la compleja trama que aparece en juego.

La Comisión Sectorial de Enseñanza (2021) aborda el campo curricular y las políticas en Udelar. La flexibilidad curricular se relaciona con lo interdisciplinario y busca integrar todas las funciones universitarias. Díaz Villa (2002) destaca que la flexibilidad responde a la fragmentación curricular y tiene el potencial de generar mejoras. Entendemos importante considerar el rol protagónico que tienen los actores involucrados en el proceso. Por su parte, Parentelli (2020) acompaña esta reflexión y establece que:

La flexibilidad curricular implica la diversificación y ampliación de posibilidades que favorecen un nivel educativo equitativo y que implica una transformación en las estructuras académicas, una adecuación e incremento de la movilidad dentro del sistema educativo, la problematización y la producción de nuevas prácticas académicas, curriculares, pedagógicas, evaluativas, administrativas y culturales. (p. 276)

La revisión constante y detallada de estos aspectos permite identificar la necesidad de realizar los ajustes necesarios y trabajar en consecuencia. Por otro lado, las tesis de Cal (2017) y Delasio (2016) abordan aspectos curriculares relacionados específicamente con modificaciones en diferentes planes de estudios, en referencia, entre otros aspectos, a la flexibilización curricular. Ambos estudios logran articular aspectos como la creditiza-

ción de unidades curriculares, que fomentan movimientos tanto verticales como horizontales dentro de diversas carreras de la Udelar. Estos movimientos están directamente relacionados con la esencia de un cambio educativo que se centra en el individuo en formación y sus procesos de aprendizaje. Ambas investigaciones demuestran las transformaciones llevadas a cabo en la Udelar, con el objetivo de promover una mayor flexibilidad como elemento distintivo en el currículo.

Aspectos metodológicos a considerar

En el estudio, se consideró bibliografía sobre flexibilidad curricular en la Universidad y experiencias de la Comisión Sectorial de Enseñanza. Se buscó la percepción de los estudiantes de la Licenciatura en Educación que participan en el curso mencionado, seleccionados por su interés y relación con la temática. Al enfocarse en flexibilidad curricular, se valoró el conocimiento y perspectiva relevante de los participantes en cuanto al tema, a partir de su formación académica.

En términos de accesibilidad, flexibilidad y adaptabilidad se utilizó un formulario de Google para llevar a cabo la encuesta virtual. Se invitó a los estudiantes del curso a través del grupo de WhatsApp asociado a la unidad curricular, creado por los estudiantes para facilitar la comunicación. Al estar integrados en el grupo, se facilitó la comunicación y se aumentó la probabilidad de participación. La participación en la encuesta fue obligatoria para poder enviar las respuestas.

Para asegurar la participación activa y reflexiva, el formulario alcanzó a todos los integrantes (Abundis, 2016, p. 184) del grupo, en este caso un total de 23 estudiantes, de los cuales 21 pertenecían al curso y dos no formaban parte de este. Se consideraron todas las respuestas ya que el formulario fue configurado como anónimo, lo que promovía la participación activa de los estudiantes. Toda la informa-

ción obtenida se almacenó y procesó en forma confidencial y anónima.

En cuanto a la eficiencia en el tratamiento y análisis de datos, Abundis (2016) expresa que los aplicadores diseñan y aplican la encuesta electrónica, y que luego los medios tecnológicos disponibles se encargan de “guardar el concentrado de respuestas en una base de datos u hoja de cálculo en línea, contar y graficar automáticamente ahorrando mucho tiempo y esfuerzo” (p. 177). Aunque el autor menciona que para contabilizar respuestas estas deben ser preferentemente de selección múltiple, y agrega que “Formularios de Google ahorra mucho trabajo y tiempo en el proceso” (p. 182), en este estudio se incluyó una pregunta abierta que permitió obtener información adicional y sensible. No hubo dificultades para categorizar o agrupar la información en este caso.

El formulario incluyó opciones de casillas basadas en la definición de flexibilidad curricular de Udelar (2011) y en el estudio de Caamal y Canto (2009). Se agregaron dimensiones específicas relacionadas con Udelar y la Licenciatura en Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE). La respuesta obligatoria al final del formulario permitió a los estudiantes reflexionar críticamente sobre la flexibilidad curricular. Los datos del estudio no están disponibles en su totalidad, excepto los presentados en la tabla 1 y las citas utilizadas en el análisis y conclusiones del artículo.

Las respuestas obtenidas fueron codificadas mediante un sistema de identificación correlativo (E + número correlativo asignado en función del orden de recepción).

Percepciones de estudiantes de la Licenciatura en Educación

En las respuestas de los 23 estudiantes encuestados, identificamos algunos ejes para profundizar en torno a la flexibilidad curricular: a) aspectos generales de la flexibilidad curricu-

lar, b) oferta de unidades curriculares disponibles, c) orientación y difusión (tabla 1). Estos ejes surgieron a partir de interrogantes centrales y aportes significativos de los estudiantes respecto a la temática. La tabla y los ítems se

configuraron para explorar diferentes aspectos de la flexibilidad curricular y obtener información detallada sobre la percepción de los estudiantes. Los ejes de análisis permiten comprender la opinión de los estudiantes sobre la

flexibilidad curricular, la variedad de unidades curriculares, la información y orientación brindadas, y la promoción de oportunidades de participación. Estos ejes son fundamentales para analizar los datos recopilados en la encuesta.

Tabla 1: Percepciones de los estudiantes encuestados

Eje de análisis	Dimensión específica	Estudiantes de acuerdo (%)
Aspectos generales de la flexibilidad curricular	Es una necesidad imperante para la Udelar y para la FHCE.	13
	Necesita de una adecuación de la normatividad (reglamentos, legislación) para su óptimo funcionamiento.	43,5
	Permite al estudiante una mayor autonomía.	60,9
	Implica la utilización de pedagogías más activas.	34,8
	Ayuda a reemplazar algunas prácticas educativas tradicionales por otras mejores.	13
	Permite que estudiantes de diversas carreras socialicen sus conocimientos desde diversos puntos de vista respecto a un tema.	39,1
Oferta de unidades curriculares disponibles	Exige una mayor responsabilidad del estudiante respecto a su aprendizaje.	47,8
	Es satisfactoria la oferta de asignaturas y talleres optativos.	3
	El acceso de los estudiantes a unidades electivas presenta dificultades.	47,8
	Posibilita al estudiante cursar parte del plan de estudio en otra institución o servicio educativo.	43,5
Orientación y difusión	Conoce la posibilidad de recurrir a la Unidad de Apoyo a la Enseñanza (UAE) para recibir orientación.	26,1
	La posibilidad y medios de elección están claramente definidos por la FHCE a los estudiantes.	8,7
	El plan de estudio es claro en la organización de unidades curriculares para su elección.	13

Fuente: Elaboración propia.

Con relación a aspectos generales, se destaca que, aunque se ha establecido la importancia de la flexibilidad curricular en la Universidad, el 13% de los estudiantes encuestados perciben que es una necesidad imperante para la Udelar y la FHCE. Por otro lado, el 43,5% considera importante que la Udelar establezca normas relacionadas con la flexibilidad curri-

cular para su óptimo funcionamiento. Algunos estudiantes expresan que la normatividad existente es adecuada (E16, E21), pero sugieren que debería tener en cuenta la relación con la virtualidad y la realidad pospandemia (E12). También se percibe que aún queda mucho por mejorar para que el funcionamiento de la flexibilidad curricular en Udelar sea óptimo (E13).

Los estudiantes resaltan la importancia de considerar la relación con la flexibilidad laboral (E14) y la realidad laboral pospandemia. Especialmente para aquellos estudiantes que trabajan en un territorio distante de los centros educativos o viven en el interior del país (E19), es relevante que las unidades curriculares asociadas a la flexibilidad curricular contemplen

modalidades de cursado que promuevan la igualdad de oportunidades. Estudiantes recientes de la Licenciatura en Educación valoran que se generen instancias en las que los estudiantes puedan participar (E6), decidir, asumir responsabilidades a partir de sus decisiones, lo que contribuye al desarrollo de su autonomía y les permite definir con mayor claridad su perfil dentro de la carrera (E1, E3, E23). El 60,9% de los estudiantes perciben que la flexibilidad curricular les brinda mayor autonomía, junto con otros beneficios. Un porcentaje considerable (34,8%) entiende que la flexibilidad curricular implica la utilización de pedagogías más activas, pero solo el 13% cree desde su experiencia que ayuda a reemplazar algunas prácticas educativas tradicionales por mejores alternativas. Además, el 39,1% percibe que la flexibilidad curricular fomenta la socialización de conocimientos desde diferentes perspectivas entre estudiantes de diversas carreras. Asimismo, se destaca que la flexibilidad curricular permite el avance del estudiante de acuerdo con su ritmo y estilo de aprendizaje. Otros estudiantes consideran importante analizar de qué modo la flexibilidad curricular puede acompañar los cambios de un plan a otro de la misma carrera (E4), para percibir ventajas más significativas en ese pasaje. Para finalizar este apartado en función de las respuestas de los estudiantes, un estudiante expresa: “Desde mi punto de vista es muy importante que cada estudiante pueda ir construyendo su trayecto profundizando en sus intereses” (E2). En cuanto a la oferta de unidades curriculares disponibles, se observa una tensión entre la flexibilidad curricular y las posibilidades de movimiento y toma de decisiones. A pesar de que el 47,8% de los encuestados reconocen que la flexibilidad curricular requiere una mayor responsabilidad del estudiante en relación con su aprendizaje, existe una preocupación constante por las opciones disponibles. En este sentido, solo el 3% de los encuestados consideran que es satisfactoria la oferta de asignaturas y talleres optativos, a

la vez que el 47,8% perciben que el acceso de los estudiantes a unidades electivas presenta dificultades. Estos agregan que si bien el acceso ha mejorado, aún se observa cierta rigidez asociada, y que las posibilidades reales siguen siendo muy acotadas, por lo que demandan una mayor variedad de opciones para poder elegir —diversidad horaria, entre otras—; incluso estudiantes del interior del país especifican que van cursando lo que se les permite y no tanto lo que les gustaría para el seguimiento continuo de la carrera (E7, E8, E18, E20, E22). Con relación a la oferta de unidades curriculares disponibles, el 43,5% de los encuestados perciben que se posibilita al estudiante cursar parte del plan de estudio en otra institución educativa, pero también que esta posibilidad teórica presenta tensiones constantes. Respecto al cursado de electivas en el Área Social y Artística (ASA), los estudiantes consideran que el proceso de selección mediante sorteo presenta dificultades para acceder efectivamente a estas unidades curriculares. Además, destacan que las opciones ofrecidas por el servicio al que pertenecen están limitadas en cantidad, los procedimientos para la asignación de créditos son lentos y burocráticos, y existen algunos vacíos reglamentarios que deben resolverse de manera oportuna (E18, E5). Un estudiante expresa: “Como aspecto a mejorar, presenta trabas o demoras a nivel burocrático con respecto a la inscripción y luego a la acreditación de la asignatura en la escolaridad del estudiante, lo que desestimula la cursada de unidades electivas por fuera de lo que está sugerido, o por fuera de lo pautado en el ASA” (E17). Con relación a la orientación y difusión vinculadas a la temática, el 26,1% de los encuestados conocen la posibilidad de recurrir a la Unidad de Apoyo a la Enseñanza (UAE) para recibir orientación en este aspecto. A su vez, solo el 8,7% percibe que la posibilidad y medios de elección están claramente definidos por la FHCE a los estudiantes y el 13% percibe que el plan de estudio es claro en cuanto

a la organización de unidades curriculares que demandan autonomía de elección y créditos asociados, lo que genera cierto sentimiento de desconcierto. Los estudiantes expresan que el tema no está adecuadamente explicado y requiere una mayor promoción para una mejor comprensión, así como un asesoramiento más cercano de los diversos actores involucrados (E9, E10, E11, E15). En muchos casos, los estudiantes han recibido el asesoramiento más claro y adecuado de sus compañeros, aquellos que han cursado las asignaturas previamente y pueden compartir sus experiencias en términos de contenido y acreditación, así como de otros estudiantes que formaron o forman parte de la Comisión de Carrera. Un estudiante expresa: “Agradezco a los estudiantes que han integrado Comisión de Carrera que han sido quienes siempre han despejado las dudas que pudiera tener” (E11).

Reflexiones finales

La flexibilidad curricular busca abordar la diversidad de los sujetos frente a los desafíos actuales, considerando sus necesidades, intereses y potencialidades, al tiempo que contribuye a una transformación que busca mejorar la enseñanza sin descuidar las funciones universitarias esenciales. Sin embargo, existe una tensión constante entre las políticas asociadas y la experiencia en el terreno, específicamente en relación con cada servicio, carrera, unidad curricular y relaciones. Los sujetos demandan cambios que se alineen aún más con sus trayectorias educativas y que tengan en cuenta las realidades en un contexto que está en constante cambio.

Por tanto, es necesario adoptar una perspectiva anticipatoria para analizar los posibles efectos y mantener procesos de evaluación significativos que permitan retroalimentar ajustes destinados a mejorar la enseñanza, con su respectiva “demanda de *desaprendizajes* de inercias institucionales y culturales, y desde ya procedimentales,

pero siempre final e ineludiblemente, de orden político” (Caneiro, 2018, p. 447). En este sentido, es importante considerar fortalecer los mecanismos de evaluación y seguimiento de la implementación de la flexibilidad curricular. Esto implica recopilar y seguir datos relevantes, así como llevar a cabo investigaciones para analizar el impacto de la flexibilidad curricular en los estudiantes, sus trayectorias y los resultados académicos asociados. Asimismo, es fundamental mantener un enfoque basado en la retroalimentación continua para asegurar una implementación exitosa, considerando la opinión de los estudiantes para identificar áreas de mejora y realizar los cambios necesarios.

La percepción positiva de que la flexibilidad curricular otorga mayor

autonomía al estudiante resalta la importancia de fomentar y fortalecer la participación y toma de decisiones de los estudiantes en su proceso de formación. Esto puede implicar el fortalecimiento de espacios y mecanismos que promuevan la participación estudiantil en la planificación curricular, la elección de unidades curriculares y la definición de su perfil dentro de la carrera. Dado que se perciben dificultades y limitaciones en la oferta de unidades curriculares disponibles, es necesario abordar estas problemáticas, que incluyen la diversidad de opciones de elección, el acceso real a estas en función de los cupos, la diversificación de los horarios de cursado para adaptarse a diferentes realidades geográficas y laborales, y los procesos de créditos

asociados, entre otros factores. La percepción de que la posibilidad de elección y los medios de orientación no están claramente definidos señala la necesidad de mejorar la información y la difusión de las posibles experiencias en torno a la flexibilidad curricular. Consideramos relevante que la institución continúe potenciando estrategias de comunicación para difundir información clara y completa sobre la existencia y funciones de la Unidad de Apoyo a la Enseñanza por medio de docentes, comisiones de carrera, unidades asociadas y, especialmente, del apoyo y orientación de otros estudiantes con experiencia previa.

Referencias bibliográficas

- Abundis, V. (2016). Beneficios de las encuestas electrónicas como apoyo para la investigación. *Tlatemoani*. Recuperado de <https://www.eumed.net/rev/tlatemoani/22/encuestas.pdf>
- Artigas, S. (2014). *La Reforma Universitaria (2007-2010): Ejes temáticos, actores e influencias*. Tesis de maestría. Universidad de la República.
- Bernstein, B. (1988). *Clases, códigos y control I y II: Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Akal Universitaria.
- Caamal, F., y Canto, P. (2009). *Flexibilidad curricular: Opinión de estudiantes y docentes universitarios*. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE. Recuperado de https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_02/ponencias/0480-F.pdf
- Cal, R. (2017). *Ser estudiante universitario: Significaciones en estudiantes de distintos servicios de la Udelar*. Tesis de Maestría en Enseñanza Universitaria. Universidad de la República.
- Camilloni, A. (2001). Modalidades y proyectos de cambio curricular. En *Aportes para un cambio curricular en Argentina 2001*. OPS, OMS. Recuperado de <https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/Brovelli%20Curriculum%20Dise%C3%B1os,%20Teor%C3%ADas%20y%20Evaluaci%C3%B3n/Aportes%20para%20un%20cambio%20curricular%20CAMILONI.pdf>
- Caneiro, M. (2018). Transformación curricular hacia la flexibilidad. En *III Jornadas de Investigación en Educación Superior: A cien años de la Reforma de Córdoba* [en línea]. CSE, Udelar. Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/18117>
- Collazo, M. (2010). El currículo universitario como escenario de tensiones sociales y académicas. *Didaskomai*, 1, pp. 5-23. Recuperado de <http://didaskomai.fhuce.edu.uy/index.php/didaskomai/article/view/4/2>
- Collazo, M. (2014). El cambio curricular, una oportunidad para repensar(nos). *InterCambios. Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 1(1), 36-43. Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/17060>
- Collazo, M. (2021). *El currículo universitario interpelado: Aportes para la investigación de las singularidades políticas, epistemológicas y pedagógicas de los campos de formación*. Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República. Recuperado de <https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2022/03/El-curriculo-universitario-interpelado-MercedesCollazo.pdf>
- Comisión Sectorial de Enseñanza. (2004). Proyecto de investigación “Incremento de la matrícula y masificación en la Universidad de la República: Una aproximación interdisciplinaria”. En Barszcz, S. (resp.), Collazo, M., Álvarez, R., De Bellis, S. y Cilintano, S. *Informe de avance, abril 2004*. Recuperado de https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2019/04/Doc_trab_1_flexibilizacio%CC%81n-curricular.pdf
- Comisión Sectorial de Enseñanza. (2005). *Currículo universitario: Conceptos básicos*. Documento de Trabajo n.º 2. Recuperado de https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2019/04/Doc_trab_2_curriculo_universitario.pdf

- Comisión Sectorial de Enseñanza. (2007). *Avances en las políticas de articulación y flexibilización curricular*. Documento 1. Recuperado de https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/11/21_Aporte1_CDC_politicas_flexibilizacion-1.pdf
- Comisión Sectorial de Enseñanza. (2021). *El currículo universitario interpelado: Aportes para la investigación de las singularidades políticas, epistemológicas y pedagógicas de los campos de formación*. Recuperado de <https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2022/03/El-curriculo-universitario-interpelado-MercedesCollazo.pdf>
- De Alba, A. (1998). *Currículo: Crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila. Recuperado de https://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_De_Alba_Unidad_1.pdf
- Delasio, C. (2016). *El perfil de egreso de la Licenciatura en Relaciones Laborales de la Universidad de la República en el período 2012-2015*. Tesis de Maestría en Enseñanza Universitaria. Universidad de la República,
- Díaz Barriga, A. (2003). *Currículum: Tensiones conceptuales y prácticas*. Universidad Autónoma de Baja California.
- Díaz Villa, M. (2002). *Flexibilidad y educación superior en Colombia*. Serie Calidad de la Educación Superior, n.º 2. Recuperado de https://nutricion.fcm.unc.edu.ar/wp-content/uploads/sites/16/2013/06/FLEXIBILIDAD_Y_EDUCACION_SUPERIOR_EN_COLOMBIA.pdf
- Parentelli, V. (2020). La relación entre la flexibilidad curricular y la interdisciplina: La mirada dialógica de los docentes y estudiantes de la Facultad de Información y Comunicación. En *Desafíos y paradojas de la comunicación en América Latina: Las ciudadanías y el poder. XV Congreso de la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación* (pp. 273-283). Medellín virtual. Recuperado de <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/8688?show=full>
- Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. Paper presentado en el III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y Docentes: La escuela secundaria en el mundo de hoy. Organizado por la Fundación Santillana. Buenos Aires, 28, 29 y 30 de mayo de 2007.
- Terigi, F. (2008). Lo mismo no es lo común: La escuela común, el currículum único, el aula estándar, y otros esfuerzos análogos por instituir lo común. En Frigerio, G., y Diker, G. (comps.), *Educación: Posiciones acerca de lo común*. Del Estante.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares: Del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación.
- Topping, K. J. (1996). *Effective peer tutoring in further and higher education* (SEDA Paper 95). SEDA.
- Topping, K. J. (2000). *Tutoring*. International Academy of Education. Recuperado de <http://www.iaoed.org/downloads/prac05e.pdf>
- Universidad de la República. (2010). *Camino a la renovación de la enseñanza*. Cuadernos de Rectorado hacia la Reforma Universitaria, n.º 11. Montevideo: Udelar. Recuperado de https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/11/12_Fasc%ADculo-11-Ense%B1anza.pdf
- Universidad de la República. (2011). *Ordenanza para los estudios de grado y otros programas de formación terciaria*. Universidad de la República.
- Zabalza, M. (2012). Articulación y rediseño curricular: El eterno desafío institucional. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 17-48. Recuperado de <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6013/6078>

Contribución de autoría

La autora ha elaborado el artículo en su totalidad





Proyectos en educación para la mejora de la enseñanza¹

Projects in education for the improvement of teaching

Projetos em educação para a melhoria do ensino

Max Michael Serrano Mesía
ORCID: 0000-0003-0320-8651¹

María Nilda Lule Uriarte.
ORCID: 0000-0002-0043-447X²

Nilson Yover Montenegro Cruz.
ORCID: 0000-0001-6436-1428³

¹ Universidad César Vallejo.

Contacto:

mserranome@ucvvirtual.edu.pe

² Universidad César Vallejo.

Contacto:

luriartem@ucvvirtual.edu.pe

³ Universidad César Vallejo.

Contacto:

nmontenegrocr@ucvvirtual.edu.pe

Recibido: 13-03-23

Aceptado: 22-08-23

Resumen

Los proyectos educativos, como elementos propios de la disciplina didáctica en las ciencias de la educación, son esenciales para generar la adquisición de aprendizajes significativos, siempre y cuando se gestionen de forma adecuada y permitan a los estudiantes fomentar el desarrollo de diversas habilidades transversales. Por tal motivo, la intencionalidad de estudio fue reflexionar acerca de los proyectos educativos como elemento para la mejora de la calidad educativa. Metodológicamente corresponde a un estudio de revisión documental de tipo reflexivo, en el que se hizo uso de la dialéctica como método para la construcción del conocimiento. Para llevar a cabo el objetivo planteado, se trabajó con un total de 30 documentos identificados a través de un muestreo selectivo de las bases de datos Elsevier, Web of Science, SciELO y Google Académico. Para el procesamiento y presentación de los hallazgos, se establecieron las siguientes categorías de análisis: a) tecnologías digitales y gestión de proyectos educativos; b) proyectos educativos: clave para el desarrollo de habilidades estudiantiles, y c) construyendo la sociedad del futuro a través de los proyectos educativos. Los hallazgos de la pesquisa ayudan a verificar la importancia de los proyectos educativos para la transformación de las realidades sociales, especialmente cuando se consideran los requerimientos de los estudiantes, así como sus capacidades para adquirir el aprendizaje, lo cual garantiza el desarrollo de aprendizajes significativos y funcionales, los que podrán ser empleados por ellos en el futuro para transformar la realidad social a la que se encuentren expuestos.

Palabras clave: proyectos educativos, calidad educativa, aprendizaje significativo, pensamiento crítico.

Abstract

Educational projects, as elements of the didactic discipline in the educational sciences, are essential to generate the acquisition of meaningful learning, as long as they are managed properly and allow students to foster the development of various transversal skills. For this reason, it was proposed as an intentionality of study to reflect on educational projects as an element for improving educational quality. Methodologically it corresponds to a study of documentary review of reflective type, in which dialectics was used as a method for the construction of knowledge. To carry out the proposed objective, we worked with a total of 30 documents identified through a selective sampling of the Elsevier, Web of Science, SciELO and Google Academic databases. For the processing and presentation of the findings, the analysis categories were pre-established, being these: a) digital technologies and management of educational projects; b) educational projects: key for the development of student skills, and c) building the society of the future through educational projects. The findings of the research help to verify the importance of educational projects for the transformation of social realities, especially when considering the requirements of students, as well as their abilities to acquire learning, which guarantees the development of meaningful and functional learning, which can be used by them in the future to transform the social reality to which they are exposed.

Keywords: educational projects, educational quality, meaningful learning, critical thinking.

Resumo

Os projetos educativos, como elementos próprios da disciplina didática nas ciências da educação, são essenciais para gerar a aquisição de aprendizagens significativas, desde que sejam geridos de forma adequada e permitam aos estudantes fomentar o desenvolvimento de diversas habilidades transversais. Por esse motivo, foi proposta como intencionalidade de estudo refletir sobre os projetos educacionais como elemento para a melhoria da qualidade educacional. Metodologicamente corresponde a um estudo de revisão documental de tipo reflexivo, no qual se fez uso da dialética como método para a construção do conhecimento. Para levar a cabo o objetivo proposto, trabalhou-se com um total de 30 documentos identificados a través de uma amostragem seletiva das bases de dados Elsevier, Web of Science, SciELO e Google Acadêmico. Para o processamento e apresentação dos resultados, as categorias de análise foram pré-estabelecidas, sendo estas: a) tecnologias digitais e gerenciamento de projetos educacionais; b) projetos educacionais: chave para o desenvolvimento de habilidades estudantis, e c) construindo a sociedade do futuro por meio de projetos educacionais. Os achados da pesquisa ajudam a verificar a importância dos projetos educativos para a transformação das realidades sociais, especialmente quando se consideram os requerimentos dos estudantes, bem como suas capacidades para adquirir a aprendizagem, o que garante o desenvolvimento de aprendizagens significativas e funcionais, as quais podem ser empregadas por eles no futuro para transformar a realidade social a que se encontrem expostos.

Palavras-chave: projetos educacionais, qualidade educacional, aprendizagem significativa, pensamento crítico.

1. Introducción

La enseñanza que deja huella no es la que se hace de cabeza a cabeza, sino de corazón a corazón.

HOWARD G. HENDRICKS

Tal como se aprecia en el epígrafe, la educación de calidad e impacto es aquella que no se concentra en la percepción de construir individuos “aptos” para enfrentar a la sociedad, sino aquella que busca formar desde el sentir, vivencia y expectativas del mismo aprendiz. De allí su vinculación con los proyectos educativos como elemento generador de una educación de calidad.

Desde fines del siglo pasado, los proyectos educativos han ido incorporándose gradualmente a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Inicialmente, se relacionaron con la integración transversal del conocimiento en proyectos de aula, y posteriormente, con la rápida conexión entre la escuela y la comunidad (Bambozzi et al., 2019). Sin embargo, ha habido cierta reserva en cuanto a los resultados, ya que algunos docentes siguen centrando sus sesiones de aprendizaje en la “transmisión” de conocimientos en lugar de en la gestión del conocimiento (Páucar Coz y Rimac Ventura, 2022; Peñaloza et al., 2021), lo que revela la persistencia de enfoques lineales de enseñanza en algunos educadores.

Sin embargo, tras la emergencia de la educación remota debida a la covid-19, la situación ha mejorado gracias a la mediación del aprendizaje, que ha obligado a los docentes a innovar en estrategias para lograr una adquisición efectiva de conocimientos (Montes Rodríguez et al., 2020; Pastran Chirinos et al., 2020; Portillo Peñuelas et al., 2020).

Ante esta realidad, se reconoce la importancia de los proyectos educativos como elemento para alcanzar el desarrollo de situaciones en las que los estudiantes adquieran el conocimiento de forma eficiente (Ladino Moreno et al., 2021), y garantizar así la concesión de una educación de calidad centrada en desarrollar al máximo las potencialidades existentes en los

ambientes de aprendizaje (Muguerza Amigorena y Chalmeta, 2020).

Por tal motivo, se configuró la interpelación: ¿cuáles pueden ser los elementos implícitos en los proyectos educativos para generar una mejora en la calidad educacional? Esto llevó a definir como intencionalidad de estudio reflexionar acerca de los proyectos educativos como elemento para la mejora de la calidad educacional.

2. Método

Esta investigación se configuró desde la perspectiva de un estudio de revisión documental, para cuyo desarrollo se empleó la tipología reflexiva (Cordina, 2020), la cual permite aproximarse a la comprensión de un fenómeno desde una visión más compleja del mundo, sustituir los límites del conocimiento tradicional para ahondar en el sentido que subyace oculto en los textos y recorrer un proceso de reconstrucción del conocimiento a partir del existente (Heidegger, 1951). Por tal razón, se decidió emplear la dialéctica como método de construcción del conocimiento, debido a que permite desarrollar un diálogo entre el investigador y el texto, sin que este suponga una interpelación orientada por preposiciones; por el contrario, se convierte en un diálogo en el que se busca comprender el sentido oculto, para develar la verdad, en función del horizonte reflexivo asumido (Viveros, 2019). Por su parte, la construcción del texto se desarrolló a partir de la triangulación de información para dar sustento a las reflexiones alcanzadas y a la información disponible de otros autores (Okuda Benavides y Gómez-Restrepo, 2005). Cabe destacar que, para desarrollar el proceso reflexivo, se preestablecieron las categorías de análisis a discreción de los autores, como medio para optimizar los documentos disponibles y desarrollar el estudio (Cisterna Cabrera, 2005).

Ahora bien, en lo que respecta a la búsqueda y recuperación de información, se utilizaron los motores de búsqueda disponibles en las plataformas

Elsevier, WoS, SciELO y Google Académico, que permitieron consignar diversos artículos asociados al tema y seleccionar a través de un muestreo intencional (Mendieta Izquierdo, 2015) los documentos que se creyó convenientes para el desarrollo del estudio.

Cabe mencionar que para el análisis de los textos se utilizaron técnicas artesanales, razón por la cual los documentos fueron procesados uno por uno, reconociendo las unidades de sentido implícitas en ellos y develando las palabras con mayor repitencia; sin embargo, este proceso no se realizó de forma manual, sino que se soportó en el uso de herramientas *online* gratuitas que ayudan a construir nubes de palabras.

3. Resultados

A continuación, se procede a presentar las reflexiones alcanzadas a partir del estudio de los textos recuperados, en función de cada una de las categorías preestablecidas.

3.1. Tecnologías digitales y gestión de proyectos educativos

Las tecnologías digitales se han convertido en una herramienta fundamental para el desarrollo de situaciones de aprendizaje, debido a que ayudan a abarcar de forma integral las diversidades existentes en el aula (Garzón Castrillón et al., 2016); de allí que en la actualidad sean esenciales para alcanzar aprendizajes significativos en una enseñanza de calidad (Ricra Mayorca, 2022).

En el contexto actual, la educación ha vivido transformaciones sin igual, con un cambio paradigmático en el que la virtualización forzada ha otorgado a los docentes nuevas oportunidades de generar situaciones de aprendizaje (Garay Núñez, 2021). La mediación de los entornos virtuales en los proyectos educativos ha facilitado la participación de los estudiantes en actividades educativas dinámicas y atractivas, al desarrollarse en un entorno

familiar para ellos. Esto ha permitido a los aprendices gestionar su proceso de aprendizaje de acuerdo con sus expectativas y necesidades individuales (Rosales-Veitia et al., 2021).

Se reconoce entonces que la educación en pandemia ayudó a validar la importancia de las tecnologías y herramientas digitales para la gestión de proyectos de calidad, orientados a la construcción de situaciones de aprendizaje significativas y protagónicas (Rosales-Veitia et al., 2022). Esta exposición lleva a interpelarse: ¿cuál es el futuro de la gestión de proyectos educativos el día después de la pandemia? Indefectiblemente, se debe continuar con la implementación de las experiencias que han sido positivas en la gestión de proyectos fundamentados en estrategias virtuales, contextualizadas en situaciones auténticas de aprendizaje, para que el estudiante pueda ser el gestor de su propio saber (Calle Olemar y Chávarry Ysla, 2022). Ahora bien, los proyectos educativos en entornos virtuales han adquirido gran relevancia en la educación, al abordar variados estilos de aprendizaje y asegurar una adquisición de conocimiento directa y retroalimentada entre los estudiantes. El aprendizaje colaborativo facilita el intercambio de saberes, lo que asegura un aprendizaje significativo y funcional (Baque-Reyes y Portilla-Faicán, 2021; Roque Herrera et al., 2021; Vargas et al., 2020).

Debe comprenderse que la efectividad de proyectos gestionados por herramientas digitales radica en la elección de temas de interés para los estudiantes, vinculados a su realidad cotidiana, que logren captar su atención y fomenten su participación activa. Esto, a su vez, promueve el pensamiento crítico al abordar situaciones familiares (Jiménez Fontana et al., 2019).

Resulta pertinente entonces comprender que la gestión de proyectos y las herramientas digitales pueden integrarse de manera efectiva para lograr una educación de calidad, orientada a formar ciudadanos capaces de enfrentar desafíos con aprendizajes sig-

nificativos y pensamiento crítico. Por lo tanto, es esencial que los docentes innoven continuamente en proyectos que incorporen estas herramientas a fin de preparar a los estudiantes en su salida de las instituciones educativas.

3.2. Proyectos educativos: clave para el desarrollo de las habilidades estudiantiles

Uno de los elementos que no pueden dejar de observarse a la hora de desarrollar proyectos educativos pensados para el mejoramiento de la calidad educativa es la comprensión de la necesidad de desarrollar y explotar al máximo las habilidades de los estudiantes mediante diversas estrategias, especialmente cuando se emplea el aprendizaje basado en problemas (Quintero et al., 2017).

En este sentido, en el diseño de proyectos educativos es vital reconocer que el aula es un espacio diverso y dinámico, no uniforme ni inerte. Aquí, los estudiantes exhiben diversos intereses, estilos de aprendizaje y habilidades, que deben aprovecharse para crear aprendizajes significativos y de calidad (Cangalaya Sevillano, 2020; Galarza Galarza et al., 2022). Por tal razón, los proyectos deben contemplar estrategias variadas que fomenten la capacidad de los estudiantes para regular su propio aprendizaje (González-Moreno, 2017).

Así, se reconoce que la sostenibilidad es un factor clave en los proyectos, al reforzar la identidad de los estudiantes y asegurar su constante participación activa (Sánchez Estrada, 2019). Cabe destacar que la participación estudiantil no solo debe ser individual, sino que también debe propiciar interacciones con los compañeros para discutir descubrimientos y para comunicar alcances, limitaciones y perspectivas futuras (Aparicio-Ruiz et al., 2021).

Ahora bien, debe reconocerse que la gestión de proyectos educativos en el aula requiere un diseño dinámico, ya que a medida que los estudiantes desarrollan sus habilidades, su búsqueda de conocimiento crece. Un proyecto

estático puede llevar a la frustración, mientras que uno adaptable a las necesidades y potencialidades del estudiante asegurará su desarrollo integral (López Ayala, 2020).

Epistemológicamente, estos proyectos deben fundamentarse en teorías como la desarrollada por Gardner (2016), quien aborda la diversidad de inteligencias en el aula, lo que comprende las distintas capacidades estudiantiles, y la de Morín (2001), quien identifica los saberes esenciales para la transformación societal, al integrar diversas capacidades formadas en los espacios educativos a través de proyectos.

Así pues, para fomentar el desarrollo de las habilidades estudiantiles mediante proyectos educativos, se requiere crear situaciones auténticas de aprendizaje. En este contexto, los estudiantes autorregulan su aprendizaje enfocándose en sus intereses, mientras el docente actúa como guía que asegura la creación de oportunidades educativas mediante la aplicación de zonas de desarrollo próximo y potencial (Joya Donayre, 2019; Vygotsky, 1979).

Ante la realidad que antecede, se debe comprender la importancia de los proyectos educativos en el fortalecimiento de las habilidades de los estudiantes, una asignatura pendiente en la educación actual. La educación ya no puede concebirse como un espacio de carencia de conocimientos que la escuela debe suplir. Por el contrario, las instituciones educativas deben ser vistas como entornos en los cuales los individuos desarrollen sus habilidades para la vida (Njiraini, 2016).

El futuro de la educación de calidad y la transformación de las realidades sociales existentes dependen de las decisiones actuales en el ámbito educativo. Por tanto, es esencial que los educadores reflexionen sobre su rol como formadores y valoren los proyectos educativos como instrumentos para asegurar la formación completa de los estudiantes, empleando el constructivismo social para maximizar sus habilidades.

3.3. Construyendo la sociedad del futuro a través de los proyectos educativos

En la actualidad, las condiciones revelan desafíos en la educación, presentes incluso antes de la pandemia. Se ha observado un retraso en el logro de metas asociadas a la calidad educativa y el desarrollo sostenible para 2019 (Rosales-Véitia y Cárdenas-Llaja, 2021). Sin embargo, a pesar de las deficiencias expuestas durante la pandemia, los sistemas educativos han demostrado resiliencia al asegurar la continuidad del aprendizaje de los estudiantes; por tanto, comprender la importancia actual de los proyectos educativos es esencial para dirigir la educación hacia la equidad y el desarrollo humano (Sanz Ponce y Serrano Sarmiento, 2016).

De acuerdo a esta orientación, se destaca la necesidad de cambiar el paradigma educativo, pese a que la educación misma puede generar desigualdades que obstaculizan el progreso de las sociedades (Anderete Schwal, 2020). Se reconoce en la educación la clave para mitigar estas disparidades y avanzar hacia una nueva sociedad, mediante el empoderamiento de los estudiantes actuales, quienes serán los futuros líderes de estas transformaciones (Lugo et al., 2020).

De esta manera, se comprende que la formación de la nueva sociedad se construye a través de proyectos educativos que permiten a los estudiantes reflexionar sobre elementos actuales y generar soluciones, promueven respuestas eficaces basadas en su experiencia y cotidianidad, y no solo potencian su desarrollo individual, sino que también contribuyen a la construcción colectiva de un futuro más sostenible y equitativo (Morales Bueno, 2018).

Así pues, los proyectos educativos deben diseñarse pensando en las realidades propias del contexto en el que se ubican las instituciones educativas y las necesidades y requerimientos propios de los estudiantes (Cyruilies y Schamne, 2021). Estos reconocen cuáles son sus necesidades y requeri-

mientos, por lo que el aprendizaje cobraría mayor vigencia y relevancia, considerando las transformaciones aceleradas que se presentan en la actualidad.

4. Conclusiones

El horizonte de reflexión asumido en la investigación ha propiciado una aproximación a la comprensión de los proyectos educativos como un elemento capaz de transformar la realidad social en la que se encuentran las instituciones educativas, fomentados a partir de una percepción de la educación paideocéntrica.

Las categorías preestablecidas ayudaron a verificar de forma conjunta la necesidad de asumir una postura de reconocimiento de las necesidades y requerimientos de los estudiantes a la hora de diseñar los proyectos educativos, para garantizar su efectividad al momento de generar aprendizajes de calidad y significativos. Así, uno de los pilares clave en proyectos educativos para elevar la calidad educativa es la implementación de situaciones de aprendizaje integrales, considerando la diversidad en el aula y fomentando el aprendizaje colaborativo para lograr una adquisición efectiva del conocimiento.

Se reconoce que el conocimiento es un proceso de construcción y recons-

trucción constante, razón por la cual, el horizonte de reflexión asumido ayudó a dar respuesta a la interpe-lación emergida, sin embargo, en el proceso surgieron otros interrogantes: ¿Cuál puede ser el papel de la escuela en el proceso de diseño de proyectos educativos para la transformación social? ¿Qué acciones tomarán las universidades para generar programas de formación asociados a los proyectos educativos y las tecnologías de la información y la comunicación? ¿Cómo pueden impulsarse políticas públicas para vincular a las comunidades en la construcción de proyectos educativos?

Referencias bibliográficas

- Anderete Schwal, M. (2020). Las desigualdades educativas durante la pandemia en la educación primaria de Argentina. *Revista Andina de Educación*, 4(1), 5-10. <https://doi.org/10.32719/26312816.2021.4.1.1>
- Aparicio-Ruiz, P., Guadix-Martín, J., Barbadilla-Martín, E., y Escudero-Santana, A. (2021). Project management applied to a logistics game. *Aula Abierta*, 50(1), 491-496. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.1.2021.491-496>
- Bambozzi, E., López, G., y Pineda, E. (2019). Educational theories in institutional socio educational projects: From enunciations to practices. *Praxis Educativa*, 23(1), 1-11. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2019-230103>
- Baque-Reyes, G. R., y Portilla-Faicán, G. I. (2021). El aprendizaje significativo como estrategia didáctica para la enseñanza-aprendizaje. *Polo del Conocimiento*, 6(5), 75-86. [10.23857/pc.v6i5.2632](https://doi.org/10.23857/pc.v6i5.2632)
- Calle Olemar, J. C., y Chávarry Ysla, P. del R. (2022). Programa de competencias docentes y cultura de emprendimiento en educación básica postpandemia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(1), 56-75. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i3.2198
- Cangalaya Sevillano, L. M. (2020). Habilidades del pensamiento crítico en estudiantes universitarios a través de la investigación. *Desde El Sur*, 12(1), 141-153. <https://doi.org/10.21142/DES-1201-2020-0009>
- Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71. Recuperado de <http://www.ubiobio.cl/theoria/v/v14/a6.pdf>
- Codina, L. (2020). Cómo hacer revisiones bibliográficas tradicionales o sistemáticas utilizando bases de datos académicas. *Revista ORL*, 11(2), 139-153. <https://doi.org/10.14201/orl.22977>
- Cyrulies, E., y Schamne, M. (2021). El aprendizaje basado en proyectos: Una capacitación docente vinculante. *Páginas de Educación*, 14(1), 01-25. <https://doi.org/10.22235/pe.v14i1.2293>
- Galarza Galarza, J. C., Estupiñán Guamani, M. A., Acosta Bones, S. B., y Rosero Morales, E. del R. (2022). Inteligencias múltiples y su desarrollo en los procesos pedagógicos, una revisión sistemática. *Conciencia Digital*, 5(1.1), 233-250. <https://doi.org/10.33262/concienciadigital.v5i1.1.1995>
- Garay Núñez, J. R. (2021). Representaciones sociales de las competencias docentes en entornos virtuales de aprendizaje en tiempos de pandemia. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 8(2), 1-15. <http://dx.doi.org/10.46377/dilemas.v11i1.3767>
- Gardner, H. (2016). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica.
- Garzón Castrillón, A. J., Pacheco Mendoza, M. J., e Ibarra Freire, M. C. (2016). La integración TIC-inteligencias múltiples (IM): Una oportunidad de cambio en el proceso educativo. *Revista de Pedagogía*, 37(100), 135-160. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/659/65949681008.pdf>
- González-Moreno, C. X. (2017). Efectos de la enseñanza en la autorregulación del aprendizaje de conceptos científicos en estudiantes universitarios. *Summa Psicológica*, 14(2), 1-13. <https://doi.org/10.18774/448x.2017.14.336>
- Heidegger, M. (1951). *El Ser y el tiempo*. Fondo de Cultura Económica.
- Jiménez Fontana, R., Moreno Pino, F. M., y Cardeñoso Domingo, J. M. (2019). Coherencia entre las tareas y la evaluación auténtica: Una aproximación desde la ética. *Uno: Revista de Didáctica de Las Matemáticas*, 84, 32-39.

- Joya Donayre, P. (2019). Situaciones auténticas de aprendizaje para la evaluación de las competencias en el nivel inicial. *Educación*, 25(2), 221-225. [10.33539//educacion.2019.v25n2.2050](https://doi.org/10.33539//educacion.2019.v25n2.2050)
- Ladino Moreno, E. O., García Ubaque, C. A., y Pineda Jaimes, J. A. (2021). Desarrollo de una aplicación móvil para el aprendizaje interactivo en problemas de ingeniería civil: Aplicación a la hidráulica de canales abiertos. *Tecnura*, 25(67), 53-70. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/Tecnura/article/view/17820/16859>
- López Ayala, J. M. (2020). El aprendizaje basado en problemas y el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico. *Revista EDUCA UMCH*, 15, 18. <https://doi.org/10.35756/educaumch.202015.130>
- Lugo, M. T., Ithurburu, V. S., Sonsino, A., y Loiacono, F. (2020). Políticas digitales en educación en tiempos de pandemia: Desigualdades y oportunidades para América Latina. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 73, 23-36. <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.73.1719>
- Mendieta Izquierdo, G. (2015). Informantes y muestreo en investigación cualitativa. *Investigaciones Andina*, 17(30), 1148-1150. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2390/239035878001.pdf>
- Montes Rodríguez, A., Villalobos Benavides, V., y Ruiz Chaves, W. (2020). Estrategias didácticas empleadas desde la presencialidad remota en la División de Educación para el Trabajo de la Universidad Nacional en tiempos de pandemia. *Innovaciones Educativas*, 22(Especial), 243-262. <https://doi.org/10.22458/ie.v22iEspecial.3251>
- Morales Bueno, P. (2018). Aprendizaje basado en problemas (ABP) y habilidades de pensamiento crítico: ¿Una relación vinculante? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 91. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.2.323371>
- Morín, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paidós.
- Muguerza Amigorena, M., y Chalmeta, R. (2020). Educación para el desarrollo sostenible: Análisis del Centro de Secundaria Iturrama. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.766>
- Njiraini, N. (2016). *El pensamiento crítico como una competencia esencial para el futuro*. VHS International. Recuperado de <https://www.dvv-international.de/es/educacion-de-adultos-y-desarrollo/ediciones/ead-832016-habilidades-y-competencias/seccion-4-esto-es-lo-que-usted-necesita/el-pensamiento-critico-como-una-competencia-esencial-para-el-futuro>
- Okuda Benavides, M., y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: Triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/806/80628403009.pdf>
- Pastran Chirinos, M., Gil Olivera, N. A., y Cervantes Cerra, D. (2020). En tiempos de coronavirus: Las TIC'S son una buena alternativa para la educación remota. *Revista Boletín Redipe*, 9(8), 158-165. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i8.1048>
- Páucar Coz, D. A., y Rimac Ventura, E. (2022). Gestión del conocimiento en la enseñanza del derecho en tiempos del COVID-19. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(97), 44-57. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.97.4>
- Peñaloza, A. V., Fernández, J. T., y Gámez, A. N. (2021). Pedagogical Standards and Their Integration in the Formative Projects of Teaching Programs. *Estudios Pedagógicos*, 47(1), 133-155. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100133>
- Portillo Peñuelas, S. A., Castellanos Pierra, L. I., Reynoso González, Ó. U., y Gavotto Nogales, O. I. (2020). Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia Covid-19 en Educación Media Superior y Educación Superior. *Propósitos y Representaciones*, 8(SPE3), 1-17. <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.589>
- Quintero, V. L., Palet, Dr. J. E. A., y Olivares, S. L. O. (2017). Desarrollo del pensamiento crítico mediante la aplicación del aprendizaje basado en problemas. *Psicología Escolar e Educativa*, 21(1), 65-77. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702111072>
- Ricra Mayorca, J. M. (2022). Aplicación de metodologías cooperativas usando las TIC para el desarrollo del razonamiento cuantitativo. *Encuentro Educativo*, 2, 75-84. Recuperado de <https://www.aulavirtualusmp.pe/ojs/index.php/encuentroeducativo/article/viewFile/2274/2729>
- Roque Herrera, Y., Cañas Lucendo, M., Alonso García, S., y Curay Yaulema, C. E. (2021). Estilos de aprendizaje y metas de logro en estudiantes universitarios durante la pandemia de COVID-19. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, 14(2), 1-11. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2021.33988>
- Rosales-Véitia, J. A., Cáceres-Barrutia, L., Cárdenas-Llaja, J. C., y Camacho-Guzmán, Y. (2022). Experiencia de lectura continua para el mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes peruanos. *Puriq*, 4, 1-16. <https://doi.org/10.37073/puriq.4.359>
- Rosales-Véitia, J., y Cárdenas-Llaja, J. (2021). COVID-19, Educación y resiliencia: Una perspectiva desde la gestión de riesgos y el desarrollo sostenible. *Revista Docencia Universitaria*, 21(1), 180-192. Recuperado de http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_docu/article/view/22650
- Rosales-Véitia, J., Lara, S., y Marcano, A. (2021). La enseñanza geográfica en educación media durante tiempos de confinamiento: Una propuesta metodológica. *Investigación y Postgrado*, 36(2), 67-92. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8483610>
- Sánchez Estrada, O. E. (2019). Gestión de proyectos de diseño sustentable en planteles educativos de educación superior. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(19). <https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.506>

- Sanz Ponce, J., y Serrano Sarmiento, Á. (2016). El desarrollo de capacidades en la educación: Una cuestión de justicia social. *Sinéctica*, 46, 1-16. Recuperado de <https://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n46/1665-109X-sine-46-00004.pdf>
- Vargas, K., Yana, M., Pérez, K., Chura, W., y Alanoca, R. (2020). Aprendizaje colaborativo: Una estrategia que humaniza la educación. *Revista Innova Educación*, 2(2), 363-379. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.02.009>
- Viveros, E. F. (2019). El diálogo como fusión de horizontes en la comprensión hermenéutica de Gadamer. *Perseitas*, 7(2), 341-354. <https://doi.org/10.21501/23461780.3293>
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Contribución de autoría

Los autores han participado por igual en la elaboración del artículo.

Declaración de disponibilidad de datos

El conjunto de datos que apoya los resultados de este estudio no se encuentra disponible.



Tareas docentes para las clases prácticas de Morfofisiología en la Licenciatura en Rehabilitación en Salud¹

Teaching assignments for practical classes in Morphophysiology in Bachelor's Degree in Health Rehabilitation

Tarefas de ensino para aulas práticas de Morfofisiologia no Bacharelado em Reabilitação Sanitária

Lázaro Arsenio Artiles Vargas.
ORCID: 0000-0002-6188-5303¹

Marlene Orozco González.
ORCID: 0000-0002-9550-2358²

Mabel Vera Estrada.
ORCID: 0000-0002-2051-0257³

Graciela Jorge Rodríguez
ORCID: 0000-0001-8303-6348⁴

¹ Universidad Central Marta Abreu, Las Villas, Villa Clara, Santa Clara, Cuba.

Contacto:
lavargas@uclv.cu

² Universidad Médica de Villa Clara, Santa Clara, Cuba.

Contacto:
marleneog@fts.vcl.sld.cu

³ Universidad Médica de Villa Clara, Santa Clara, Cuba.

Contacto:
mabelve@fts.vcl.sld.cu

⁴ Universidad Médica de Villa Clara, Santa Clara, Cuba.

Contacto:
graciela@fts.vcl.sld.cu

Recibido: 26-05-23
Aceptado: 27-07-23

Resumen

El trabajo se desarrolla en la Universidad Médica de Villa Clara, Cuba, en la Licenciatura en Rehabilitación en Salud, y tiene como fin proponer un sistema de tareas docentes para las clases prácticas en la asignatura Morfofisiología en el perfil de Podología. La población está constituida por 66 estudiantes que conforman la matrícula de la Licenciatura en Rehabilitación en Salud; la muestra está compuesta por los 12 estudiantes del primer año; se sigue el criterio cuantitativo de investigación y se utilizan métodos de nivel teórico y empírico para sustentarla. A partir de estos se determina que en los documentos normativos hay potencialidades y carencias para desarrollar un sistema de tareas docentes para la clase práctica. Los docentes poseen alto dominio de los contenidos, los estudiantes poseen interés por la asignatura, asumen la necesidad de la clase práctica; se comprueba que existen deficiencias en el proceder metodológico de la clase práctica, escasa autopreparación de los estudiantes e inexistencia de un sistema de tareas para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. Según el criterio de los especialistas consultados, es factible aplicar dicho sistema.

Palabras clave: clase práctica, morfofisiología, rehabilitación en salud, sistema, tarea docente.

Abstract

The work is developed at the Medical University of Villa Clara, Cuba, in the Health Rehabilitation Career, and its purpose is to propose a system of teaching tasks for practical classes in the subject Morphophysiology in the Podiatry profile. The population is made up of sixty-six students who make up the enrollment of the Bachelor's Degree in Health Rehabilitation; the sample is made up of twelve first-year students; the quantitative criterion of the research is followed, and theoretical and empirical methods are used to support the research. From these it is determined that in the normative documents there are potentials and deficiencies to develop a system of teaching areas for the practical class. The teachers have a high command of the contents, the students are interested in the subject, they assume the need of the practical class; it is proved that there are deficiencies in the methodological procedure of the practical class, scarce self-preparation of the students and inexistence of a system of tasks for the improvement of the teaching-learning process. According to the criteria of the specialists consulted, such a system is feasible to be applied.

Keywords: practical class, morphophysiology, health rehabilitation, system, teaching task.

Resumo

O estudo foi realizado na Universidade Médica de Villa Clara, Cuba, no curso de Reabilitação Sanitária, e tem como objetivo propor um sistema de tarefas didáticas para as aulas práticas da disciplina Morfofisiologia no perfil de Podologia. A população é constituída por sessenta e seis alunos que estão inscritos na Licenciatura em Reabilitação Sanitária; a amostra é constituída por doze alunos do primeiro ano; segue-se o critério de investigação quantitativa e utilizam-se métodos teóricos e empíricos para fundamentar a investigação. A partir destes determina-se que nos documentos normativos existem potencialidades e deficiências para desenvolver um sistema de áreas de ensino para a aula prática. Os docentes têm um elevado domínio dos conteúdos, os alunos interessam-se pela matéria, assumem a necessidade da aula prática; verifica-se que existem deficiências no procedimento metodológico da aula prática, escassa auto-preparação dos alunos e inexistência de um sistema de tarefas para a melhoria do processo ensino-aprendizagem. De acordo com os critérios dos especialistas consultados, tal sistema é viável de ser aplicado

Palavras-chave: aula prática, morfofisiologia, reabilitação da saúde, sistema, tarefa de ensino.

Introducción

La educación superior tiene la misión de formar profesionales capacitados que actúen como ciudadanos responsables, competentes, comprometidos con el desarrollo social; misión que no es posible cumplir cuando la actividad está centrada en el profesor como principal transmisor de conocimientos y los estudiantes actúan de forma acrítica y descontextualizada de la práctica profesional.

En Cuba, se materializa la integralidad del estudiante a partir de la premisa de formación en los más diversos escenarios que posibilitan su acceso a situaciones reales que tendrán que enfrentar en el escalón de base de su futura profesión. Por ello, surge la necesidad de incrementar cualitativa y cuantitativamente su actividad cognoscitiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las carreras adscritas al campo de la salud en las universidades de ciencias médicas cubanas comienzan un proceso de renovación, del cual surge la Licenciatura en Rehabilitación en Salud; en ella se imparte la disciplina Morfofisiología Humana.

Esta disciplina se caracteriza por que sus contenidos se imparten interrelacionados, con una concepción holística de las estructuras y funciones del organismo humano. Se desarrolla en el primer año de la carrera, constituye el precedente de 12 disciplinas que están incluidas en la malla curricular y brinda los contenidos para comprender nuevas situaciones que requieren de la creatividad de los estudiantes, en el plano teórico y práctico, preparándolos para actuar de manera innovadora al resolver problemas en su vida profesional.

Dicha disciplina asume las formas de organización de la docencia establecidas en la resolución 47 de 2022

(Ministerio de Educación Superior [MES], 2022), en la que se declara a la clase como una de las formas organizativas fundamentales de trabajo docente en la educación superior; según dicha resolución, la clase es:

una de las formas organizativas del trabajo docente, que tiene como objetivos la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y la formación de valores e intereses cognoscitivos y profesionales en los estudiantes, mediante la realización de actividades de carácter esencialmente académico. (p. 73)

De acuerdo a los objetivos que se deben alcanzar, las tipifica en: la conferencia, la clase práctica, el seminario, la clase encuentro, la práctica de laboratorio y el taller (MES, 2022, p. 73). La citada resolución define que la clase práctica

es el tipo de clase que tiene como objetivos fundamentales que los estudiantes ejecuten, amplíen, profundicen, integren y generalicen métodos de trabajo característicos de las asignaturas y disciplinas, que les permitan desarrollar habilidades para utilizar y aplicar, de modo independiente, los conocimientos. (MES, 2022, p. 74)

Esta forma de organización ha sido utilizada históricamente por la educación superior en Cuba; mediante ella, se establecen los nexos y relaciones necesarios entre la teoría y la práctica, lo que contribuye a fomentar habilidades para el trabajo en los estudiantes para su futura labor.

Estos nexos y relaciones se establecen a partir del desarrollo de distintas tareas docentes. Este término ha sido tratado por varios pedagogos, como Labarrere y Valdivia (1988), para quienes es uno de los tres momentos de la actividad de aprendizaje.

Se caracteriza por el planteamiento de una tarea, que lleva al alumno a comprender que existe algo que no sabe, algo para lo cual él no tiene respuesta. Esta etapa, como se observa, tiene carácter motivacional, aunque, en realidad, toda la actividad que se desarrolle en el proceso de enseñanza-aprendizaje, debe crear en los alumnos la necesidad de conocer, servir como motivo para el estudio. (p. 214)

Por su parte, Álvarez (1992) expresó: “el proceso docente-educativo es una serie sucesiva de tareas docentes” (p. 93).

Dicho pedagogo expone que:

Para apropiarse de esa habilidad el estudiante tiene que desarrollar aquel conjunto de tareas docentes que permiten sistematizar las operaciones en múltiples condiciones variables, que muestren al objeto en su complejidad. Cada tarea tiene un mismo objetivo, una misma habilidad, un mismo sistema de operaciones, una misma esencia, pero las

condiciones cambian, justamente, por eso, el objeto se manifiesta en sus variadas aristas, facetas y tonos. (Álvarez, 1992, p. 96)

Para Horruitiner (2006), la tarea docente es parte de un “subsistema de orden menor” en “el enfoque en sistema de la carrera”.

Ortiz Ocaña (2015) asume: “La tarea docente es la célula fundamental de la clase, a través de su aplicación se le da cumplimiento al objetivo formativo declarado” (p. 113). También asume que “La tarea docente es una actividad orientada durante el desarrollo de la clase, dirigida a crear situaciones de aprendizaje” (p. 113).

Para dicho investigador, la tarea docente tiene un conjunto de componentes didácticos, se centra en el método de enseñanza, la situación de aprendizaje, el procedimiento, los recursos de aprendizaje y la evaluación. En este trabajo, se asume el sistema como

una construcción analítica más o menos teórica que intenta la modificación de la estructura de determinado sistema pedagógico real (aspectos o sectores de la realidad) y la creación de uno nuevo, cuya finalidad es obtener resultados superiores en determinada actividad. (Lorences, 2011, p. 61)

Atendiendo a las categorías abordadas y como resultado de la experiencia de los autores en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura, mediante la observación y aplicación de métodos para la recopilación de información se corroboró que existen deficiencias en los estudiantes en el desarrollo de la clase práctica.

Por lo planteado y la importancia de esta forma de organización de la docencia en la formación de profesionales de podología, es necesario proponer un sistema de tareas docentes para las clases prácticas en la asignatura Morfofisiología en el perfil de Podología.

Materiales y métodos

El artículo que se presenta es el resultado de una investigación realizada en la Universidad Médica de Villa Clara, en Cuba, específicamente en la Facultad de Tecnología-Enfermería, durante el curso 2022. La población está constituida por 66 estudiantes que conforman la matrícula de la Licenciatura en Rehabilitación en Salud, mientras que la muestra está compuesta por los 12 estudiantes del primer año de dicha carrera; es una muestra intencional, dados los intereses de los autores, porque es el año en que se desarrolla la asignatura.

En la investigación, se asumen los principios éticos a partir del consentimiento y respeto a las posiciones y criterios que emiten estudiantes y profesores que participan, como fuente fundamental para la generación de nuevos conocimientos. Se sigue el criterio cuantitativo de la investigación, por lo que se sustenta en métodos y técnicas afines a esta.

Entre los métodos de nivel teórico se utiliza el histórico-lógico para el análisis de los antecedentes del trabajo con la tarea docente en la clase práctica de Morfofisiología, el analítico-sintético durante el procesamiento de toda la información recogida para la indagación científica y para establecer los criterios y conclusiones en cada etapa de la investigación, y el inductivo-deductivo para establecer los referentes teóricos y metodológicos en función de la tarea docente en la clase práctica de la asignatura, así como para la determinación de las regularidades y conclusiones. Del nivel empírico se usaron el análisis documental, la observación, la entrevista, la encuesta.

El análisis documental se realizó con el objetivo de analizar los fundamentos referentes al proceso de enseñanza-aprendizaje en la clase práctica de la asignatura Morfofisiología y fue aplicado a la resolución 47/2022 (MES, 2022) al programa de la asignatura.

natura Morfofisiología y a las orientaciones metodológicas generales de los programas de Morfofisiología en la carrera. Los indicadores que se utilizaron para el análisis fueron: normativas del trabajo docente-metodológico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la clase práctica y la autopreparación de los estudiantes. En cuanto a los objetivos de la asignatura Morfofisiología: plan temático, formas de organización, contenidos y bibliografía; las guías de autopreparación, orientaciones metodológicas para el desarrollo de la clase práctica; actividades para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje y dominio del contenido por los estudiantes.

La observación se utilizó para valorar el desempeño de los profesores de la asignatura en el desarrollo de la clase práctica. Se dirigió a los siguientes aspectos: orientación hacia los objetivos, la motivación que logra el profesor durante toda la actividad, el dominio del contenido y la relación con el perfil, los métodos, procedimientos y medios de enseñanza, la estructura metodológica de la clase práctica, la evaluación y control, el desarrollo de las relaciones interpersonales y el cumplimiento de los objetivos propuestos.

Se entrevista a la metodóloga provincial de Disciplina y a la jefa del Departamento de Enseñanza General. El objetivo de esta técnica fue explorar las principales dificultades y potencialidades del proceso de enseñanza-aprendizaje en la clase práctica de la asignatura Morfofisiología, en función de las necesidades de aprendizaje. Los indicadores analizados se dirigen a conocer el diagnóstico de los estudiantes en función de las necesidades de aprendizaje y el acercamiento a las demandas educativas, la autopreparación, los métodos empleados, el dominio del contenido, la interdisciplinariedad, la estructura metodológica de la clase práctica y los medios de enseñanza.

También se realizó una entrevista grupal a tres profesores de Morfofisiología, con el objetivo de constatar

si el número de clases prácticas y los medios de enseñanza con que se cuenta para ejecutarlas garantizan la orientación, ejecución y evaluación de esta forma de organización de la enseñanza, así como la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se aplicó una encuesta a la muestra seleccionada, con la finalidad de completar el diagnóstico de necesidades de aprendizaje y constatar la motivación por la asignatura, así como la participación consciente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la clase práctica de la asignatura Morfofisiología.

El sistema de tareas que se propone fue valorado por el criterio de especialistas, por que:

La consulta a especialistas de la educación [...]. Su mayor aporte está en la interpretación cualitativa de los datos para la validación y perfeccionamiento de la propuesta pedagógica y evitar errores al introducirla en la práctica escolar para su definitiva validación. (Valledor, 2010, p. 23)

Resultados

El análisis del Reglamento de Trabajo Docente y Metodológico para los Centros de Educación Médica Superior permitió determinar que concibe a la clase práctica como una de las formas organizativas del proceso de enseñanza-aprendizaje orientada a que el estudiante ejecute, amplíe, profundice, integre y generalice métodos de trabajo que le permitan desarrollar habilidades para utilizar y aplicar los conocimientos de modo independiente.

Se valora la importancia de la autopreparación, ya que permite prepararse para las distintas actividades docentes y realizar las evaluaciones previstas; el profesor es el encargado de la orientación y control para fomentar el desarrollo de la independencia cognoscitiva del estudiantado.

En todas las formas organizativas del proceso de enseñanza-aprendizaje el profesor debe utilizar métodos y medios de enseñanza que garanticen la

participación activa y asegurar que se estructuren de forma coherente con el fin de alcanzar los objetivos propuestos.

Como elemento negativo, consideramos que no se aborda la concepción grupal dentro de la clase práctica, omisión que resaltamos a partir de considerar al trabajo grupal como la vía natural de acción e interacción que enriquece a cada uno de los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, se determinó que en el programa de la asignatura Morfofisiología los objetivos aparecen reflejados de forma adecuada y tributan a la carrera. Pero se aprecia que las 64 horas de clases, de las cuales 7 son clases prácticas, son insuficientes para desarrollar este tipo de clase y hay contenidos esenciales que no están en su planificación.

El análisis de la bibliografía básica y complementaria permitió determinar que existen carencias para satisfacer la demanda y no hay referencia a ningún sistema de tareas docentes que garanticen la organización metodológica de la clase práctica.

En cuanto a las orientaciones metodológicas, se demostró que se encuentran estructuradas en dos secciones en las que se abordan diferentes temas de carácter metodológico general relacionados con las diferentes formas de organización docente, habilidades y competencias en la disciplina. Y aunque contienen la clase práctica, se carece del proceder para su desarrollo. Las entrevistas individuales a la jefa del Departamento de Formación General, donde se inserta la asignatura Morfofisiología, y a la metodóloga provincial permitieron conocer que los colectivos docentes realizan el diagnóstico del estudiante, pero no lo tienen en cuenta para el desarrollo de las clases, como también que los profesores utilizan métodos reproductivos para el desarrollo de las clases prácticas.

Además, se corrobora la inexistencia de tareas docentes relacionadas con la clase práctica que permitan la adquisición de los contenidos y el desarro-

llo de habilidades propias del podólogo; en el trabajo metodológico de la Facultad no se ha tratado con profundidad la clase práctica como una forma de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la entrevista a profesores de Morfofisiología se evidenció que el 100% consideran que en el programa existen contenidos que son fundamentales para el estudiante, pero no se encuentran orientados para desarrollarlos como clase práctica; todos desconocían la existencia de algún sistema de tareas docentes para organizar jerárquicamente el trabajo durante las clases prácticas. Solo uno (33,3%) ha confeccionado, aplicado y desarrollado guías de autopreparación para la clase práctica, porque se carecía de los recursos procedimentales para su implementación.

Consideran necesario realizar el diagnóstico a los estudiantes, pero reconocen no que no dan seguimiento a los resultados del diagnóstico. Como principal potencialidad plantearon su dominio del contenido y el interés por su preparación. Coincidieron en señalar que carecían de medios de enseñanza para el perfeccionamiento de la asignatura Morfofisiología, para la asimilación de los contenidos y para la motivación por el aprendizaje. El 100% utiliza láminas y maquetas, y no tiene en cuenta los modelos anatómicos y las piezas frescas. El método que más utilizan en la clase práctica es el de elaboración conjunta; uno de los casos señala el método expositivo.

Otro indicador explorado fue la formación de precedentes de la asignatura Morfofisiología. Esto era conocido por todos los entrevistados, pero solo en uno de los casos se cumplió con la interdisciplinariedad, no así con la formación de habilidades.

La encuesta al estudiantado demostró que el 50% considera compleja la asignatura, el 33,3% la ve interesante, y para dos de los casos es asequible (16,7%). El 100% coincidió en plantear que no cuentan con una guía de autopreparación que los oriente desde la conferencia y les permita el desarrollo de la clase práctica, y en

que los medios de enseñanza que más utilizan son los materiales de consulta. Consideran que la habilidad más trabajada es identificar, y la más difícil, explicar, por ser la más abarcadora, completa y amplia, según algunos de sus criterios.

El 75% planteó la exposición como la forma utilizada por el colectivo de profesores durante la clase práctica; el resto, de manera compartida, selecciona las tareas docentes y las situaciones problemáticas; el 25% eligió la presencia de actividades relacionadas con el perfil, pero los demás estuvieron en desacuerdo. Existió consenso en señalar que las actividades orientadas son iguales para todos y al declarar cómo les gustaría que fueran las tareas docentes en la clase práctica; aspiran a que sean de diferentes tipos y con datos de la profesión; el 41,6% expresó que las actividades son reproductivas. Se observaron tres clases prácticas, que contaron con una muestra promedio de 9 estudiantes cada una. Se apreció que no se encontraban estructuradas según la metodología adecuada, por lo que el análisis de resultados aportó las siguientes valoraciones: todas contaban con una correcta orientación hacia los objetivos propuestos, tanto instructivos como formativos, el método que se emplea es el trabajo por equipos y no se aplican otras formas de organización del trabajo. La motivación no se logró mantener durante el desarrollo de la clase, debido a la poca preparación de los estudiantes para su ejecución. No se cumplió con la estructura metodológica de la clase práctica, solo hubo fase ejecutora y dentro de ella se controla. El 77,7% del estudiantado no se autoevalúa, evidencia de la pobre autogestión del conocimiento, ya que se comportan como receptores pasivos. Hubo una pobre utilización de los medios de enseñanza, que se apoyaban en las láminas de la conferencia y obviaban los modelos anatómicos y piezas frescas. En el 100% de las visitas a las actividades de control no fue posible conocer si los objetivos se cumplieron por no haber un orden jerárquico; en la mayoría de los casos se evaluaban las ha-

bilidades con el enfoque inicial. Existía dominio del contenido por parte de los profesores, de manera que facilitaban la asequibilidad del contenido, en todos los casos. Desde el contenido de las clases no se desplegaron acciones para estimular la problematización y la búsqueda independiente de los conocimientos, que permitieran el desarrollo de habilidades propias.

La triangulación permitió determinar que existen potencialidades y carencias. Las primeras se dirigían a la existencia de un alto dominio por parte de los profesores de los contenidos relativos al campo de la profesión del que proceden. El estudiantado mostró interés por la asignatura, aportó información desde su práctica educativa y reconoció la necesidad de la clase práctica en la formación de habilidades propias del podólogo. Se revelaron como debilidades la organización del proceder metodológico para dirigir la clase práctica, en la que se podía ofrecer instrumentos para el tratamiento en cada una de sus etapas; la escasa autopreparación de los estudiantes a partir de una guía para facilitar el aprendizaje y desenvolvimiento en la clase práctica; la ausencia de un sistema de tareas docentes que sirviera como herramienta para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje para la clase práctica, en que se trazaran estrategias de atención personalizadas según los resultados del diagnóstico.

A partir de los resultados obtenidos, se hace necesario proponer un sistema de tareas para la clase práctica de esta disciplina. Teniendo en cuenta las definiciones a las cuales se afilian los autores, se procede a confeccionar una versión inicial para el sistema de tareas.

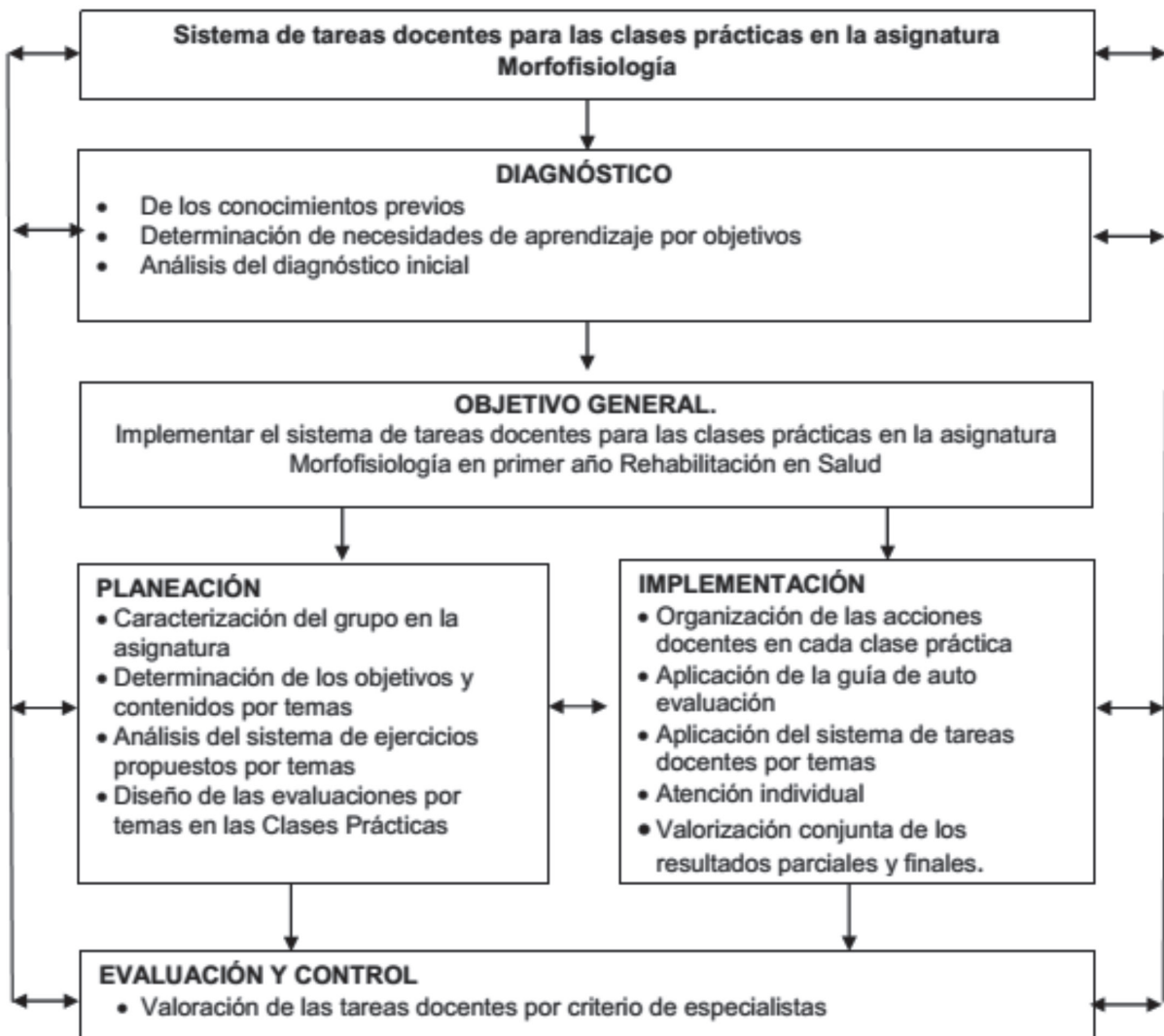
Para la valoración del sistema de tareas docentes se siguió el método de criterio de especialistas. Estos especialistas (7) fueron seleccionados sobre la base de cualidades como ética profesional, imparcialidad, amplitud de enfoques, independencia de juicio, capacidad de análisis, espíritu colectivista, así como de la visión que tienen de las comunidades científicas a las que pertenecen.

Se incluyen profesores de las Ciencias Pedagógicas, Médicas, profesores que imparten la asignatura Morfofisiología, que pertenecen al colectivo de la disciplina.
El 100% de los especialistas reconocieron que la propuesta responde a necesidades de los estudiantados en su formación profesional, consideran

que se obtienen muy buenos resultados en el aprendizaje de los estudiantados en la asignatura Morfofisiología. Existió un criterio consensuado en cuanto el 85,7% considera que la aplicación del sistema de tareas docentes permitió el cumplimiento de sus objetivos, a partir de la implicación de profesores y estudiantados en

los momentos por los cuales transitan y al ofrecer posibilidades de realizar el trabajo en equipo como expresión de la interdisciplinariedad, lo que contribuye al perfeccionamiento constante. Según los resultados anteriores, queda conformado el sistema de tareas docentes para las clases prácticas en la asignatura Morfofisiología (figura 1).

Figura 1: Estructura del sistema de tareas docentes para la clase práctica de Morfofisiología



Discusión de los resultados

Se demostró que las tareas docentes para la clase práctica de Morfofisiología son una necesidad, pues como lo plantean González et al. (2019), el estudiantado posee pocos hábitos de estudio, es pasivo y predomina el apren-

dizaje memorístico, lo cual limita la transferibilidad del conocimiento a nuevas situaciones y constituye un problema que puede afectar su desempeño profesional. De ahí la importancia de desarrollar desde la clase práctica acciones que transformen estas conductas. Al ser esta,

a juicio de los investigadores, el principal y primer escenario de la formación inicial, asumimos que: “Desde la clase estos han de prepararse para que sean capaces de identificar problemas relacionados con su carrera, y por consiguiente proponer soluciones a los mismos” (Hernández et al., 2021, p. 20).

La clase práctica es esencial para el desarrollo de habilidades y hábitos que permiten a los estudiantes aplicar el contenido que van adquiriendo y para que una vez graduados no se encuentren limitados en su desempeño. Se concuerda con Betancourt et al. (2022) cuando proponen que “El uso de problemas docentes se convierte además en un factor motivador en los estudiantes, al percibir la relevancia práctica de los conocimientos y la importancia de integrarlos para darle solución” (p. 112), dadas las potencialidades que tiene la clase práctica para acercar al estudiante a su profesión y demostrar a partir de situaciones y casos simulados las formas de actuar en el contexto.

Se corrobora la validez de lo expuesto por Rodríguez y Bory (2019): “Se demanda mayor protagonismo del estudiante para que sea capaz de adquirir conocimientos en el menor tiempo posible” (p. 606).

El proceso de enseñanza-aprendizaje de Morfofisiología reconoce que

Las concepciones actuales centran el proceso de aprendizaje como actividad constructivista en la que el sujeto no se limite a recordar y reproducir, sino que debe construir su propia representación mental y seleccionar e interpretar información relevante. (González et al., 2019, p. 216)

Desde esta posición, el sistema de tareas docentes para la clase práctica de Morfofisiología dinamiza en su forma

y estructura este proceso constructivista y prepara a los estudiantes para demostrar los hábitos y habilidades que van desarrollando. Los contenidos precedentes constituyen un elemento indispensable y necesario para desarrollar las nuevas acciones que se proponen como parte de la preparación en la formación inicial.

Esto constituye un gran reto, porque las clases prácticas que se diseñaron tienen como finalidad no solo desarrollar las habilidades cognoscitivas, sino también las de control ejecutivo. Según González et al. (2019), idéntica situación ocurre en la carrera de Estomatología, especialmente entre los de nuevo ingreso, lo cual confirma que el estudiantado que ingresa a las carreras de la salud no ha desarrollado en los niveles precedentes habilidades que le permitan desempeñarse eficientemente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se asume que al proponer situaciones que se acerquen a la profesión se potencia a los estudiantes y se contribuye a la formación de su personalidad, lo cual coincide con las aseveraciones de Alfonso et al. (2020).

Además, de los resultados alcanzados en el trabajo, asumimos que “se precisa asumir el problema profesional como componente didáctico [...] que se aprecie de manera integrada la incidencia del profesor [...] para la apropiación y transferencia del contenido profesional a la solución de problemas profesionales por el estudiante” (Aguilar y Mena, 2022).

Estos problemas profesionales en la estructuración de las tareas docentes contribuyen a la formación del futuro profesional y es el profesor quien debe preparar tareas acordes a estos.

Conclusiones

Se aprecia que los docentes tienen un alto dominio de los contenidos que trabajan, que los estudiantes tienen interés por la asignatura y reconocen la necesidad de la clase práctica en la formación de habilidades propias del podólogo. Se determina, a partir de los instrumentos aplicados, que las principales debilidades son: el deficiente proceder metodológico para dirigir la clase práctica; la escasa autopreparación de los estudiantes para el desarrollo de la clase práctica, así como la inexistencia de un sistema de tareas docentes para la clase práctica que sirva como herramienta para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje

A partir de estos elementos se corrobora la necesidad de desarrollar un sistema de tareas docentes para las clases prácticas en la asignatura Morfofisiología. Según el criterio de los especialistas consultados, es factible aplicar dicho sistema, dado que contribuye al cumplimiento de los objetivos de la asignatura e involucra al estudiante y al profesor a partir de las tareas que se proponen en consonancia con los intereses del programa.

Referencias bibliográficas

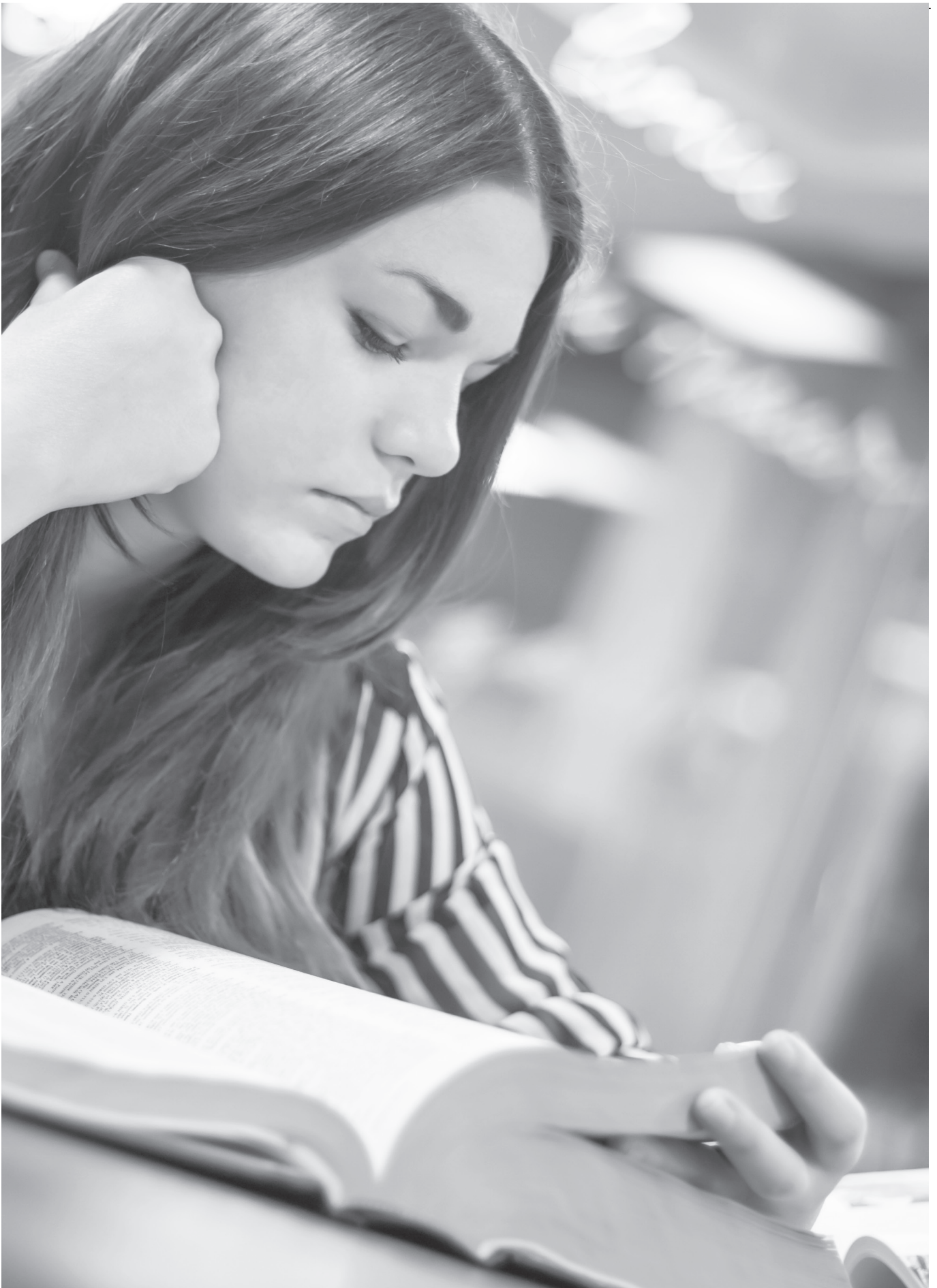
- Aguilar Blanco, Y. E., y Mena Lorenzo, J. A. (2022). La clase de enseñanza práctica en el contexto laboral en la Educación Técnica y Profesional (Original). *Roca*, 18(2), 277-301. Recuperado de <http://portal.amelica.org/ameli/journal/440/4402900015>
- Alfonso de León, J. A., Mondejar Rodríguez, J. J., Blanco, A., Ángel, M., y Pérez Cruz, M. (2020). El desarrollo de la creatividad y la educación en el trabajo en ciencias médicas. *Anatomía Digital*, 3(2), 16-29. <https://doi.org/10.33262/anatomiadigital.v3i2.1186>
- Álvarez, C. (1999). *Didáctica, la escuela en la vida*. Pueblo y Educación.
- Betancourt Valladares, M., Bermejo Correa, R. M., García González, M. C., y Betancourt Gamboa, K. (2022). Análisis histórico de la enseñanza-aprendizaje de las ciencias básicas biomédicas y su integración en Estomatología. *Humanidades Médicas*, 22(1), 103-125. Recuperado de <https://humanidadesmedicas.sld.cu/index.php/hm/article/view/2230>
- González Falcón, M., Alemán Mederos, M., Montes de Oca González, A. M., y Cabrera García, A. G. (2019). Potenciar el desarrollo de estrategias de aprendizaje en Morfofisiología: Una experiencia necesaria. *EDU-MECENTRO*, 11(2), 213-219. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742019000200213&lng=es&tlng=es
- Hernández Infante, C. R., Infante Miranda, M. E., Arias Collaguazo, W., Espinosa, P., y Sergio, J. (2021). Sugerencias metodológicas para el desarrollo de clases teóricas y prácticas en la enseñanza superior. *Conrado Revista Pedagógica de la Universidad de Cienfuegos*, 17(S1), 16-23. Recuperado de <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1739>
- Horruitiner, P. (2006). *La universidad cubana: El modelo de formación*. Félix Varela.
- Labarrere, G., y Valdivia, G. (1988). *Pedagogía*. Pueblo y Educación.
- Lorences, J. (2011). Aproximación al sistema como resultado científico. En De Armas y Valle. (ed.), *Resultados científicos de la investigación educativa* (pp. 52-68). Pueblo y Educación.
- Ministerio de Educación Superior. (2022). RM 47 de 2022: Reglamento del proceso docente y de dirección del trabajo para las carreras universitarias. Gaceta oficial n.º 129. GOC-2022-1133-0129. Recuperado de <https://www.gacetaoficial.gob.cu/es/resolucion-47-de-2022-de-ministerio-de-educacion-superior>
- Ortiz Ocaña, O. (2015). *Desarrollo de la clase en la didáctica problematizadora*. Distribbooks.
- Rodríguez Heredia, D., y Bory Prevez, H. (2019). Empleo del MatLab en la clase práctica de cinética enzimática de Fundamentos de Biotecnología para Ingeniería Química. *Tecnología Química*, 39(3), 592-607. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2224-61852019000300592
- Valledor, R. (2010). El criterio de especialistas y el experimento en las investigaciones educacionales. *Opuntia Brava*, 2(1), 13-24. Recuperado de <https://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/474>

Contribución de autoría

Los autores han participado por igual en la elaboración del artículo.

Disponibilidad de datos

El conjunto de datos que apoya los resultados de este estudio no se encuentran disponibles.





Mariana Sarni.
ORCID: 0000-0002-9265-5658¹

David Pérez López.
ORCID: 0000-0002-1760-1617²

Franco Cal.
ORCID: 0000-0002-4565-8274³

Nancy Salvá.
ORCID: 0000-0001-7126-1716⁴

Ana Peri.
ORCID: 0000-0002-4359-588X⁵

¹ Departamento de Educación Física y Deporte, Instituto Superior de Educación Física, Universidad de la República.

² Departamento de Educación Física y Deporte, Instituto Superior de Educación Física, Universidad de la República.
Contacto: perezlopez.dd@gmail.com

³ Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales, Instituto Superior de Educación Física, Universidad de la República.

⁴ Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales, Instituto Superior de Educación Física, Universidad de la República.

⁵ Departamento de Educación Física y Deporte, Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales, Instituto Superior de Educación Física, Universidad de la República.

Recibido: 14-02-2023

Aceptado: 22-09-2023

Observatorio de prácticas de planificación, metodología y evaluación en Educación Física¹

Observatory of Planning, Methodology, and Evaluation Practices in Physical Education

Observatório de práticas de planejamento, metodologia e avaliação em Educação Física

Resumen

El artículo presenta los resultados de la evaluación del Observatorio de Prácticas Preprofesionales de planificación, metodología y evaluación de Educación Física, implementado en la Licenciatura en Educación Física de la Udelar, en la unidad curricular Planificación, Metodología y Evaluación en Educación Física (PMEEF), obligatoria y previa a las prácticas docentes. Su objetivo fue generar un puente que facilite el análisis y la reelaboración de estas temáticas entre pares estudiantiles, de manera facilitada, fundada y auténtica. Se optó por una metodología de evaluación mixta, combinando cuestionarios dirigidos al estudiantado y grupos de discusión entre estudiantes y docentes. Los primeros hallazgos sistematizan las opiniones de 116 estudiantes recabadas en dos formularios Google Forms. Mayoritariamente valoran la experiencia como altamente satisfactoria por el tratamiento de los temas y por las formas creadas para ello, por lo que cumple ampliamente sus expectativas. Además, estiman muy positivamente el trabajo entre pares. Se concluye que la experiencia mejora la comprensión de los temas de PMEEF y, a la vez, impulsa la creación de colectivos de aprendizaje entre pares de estudiantes de la licenciatura. En suma, opera como antesala de lo que será el ensayo propio de futuro estudiantado de prácticas preprofesionales.

Palabras clave: enseñanza, práctica docente, planificación, metodología, evaluación.

1 Artículo aprobado por el equipo editor: Carolina Cabrera y Nancy Peré.

Abstract

The article presents the results of the evaluation of the Observatory of Pre-professional Practices in planning, methodology, and evaluation of Physical Education, implemented in the Bachelor of Physical Education program at Udelar, in the course Planning, Methodology, and Evaluation in Physical Education (PMEEF), which is mandatory and precedes teaching practices. Its objective was to create a bridge that facilitates the analysis and reworking of these topics among student peers, in a facilitated, well founded, and authentic manner. A mixed evaluation methodology was chosen, combining questionnaires directed at the student body and discussion groups among students and teachers. The first findings systematize the opinions of 116 students collected in two Google Forms surveys. They mostly value the experience as highly satisfactory due to the treatment of the topics and the methods created for this purpose, which largely meet their expectations. Additionally, they highly appreciate peer collaboration. It is concluded that the experience enhances the understanding of PMEEF topics and, at the same time, promotes the creation of learning communities among students in the Bachelor's program. In summary, it serves as a prelude to what will be the future student essay on pre-professional practices.

Keywords: teaching, teaching practice, planning, methodology, evaluation.

Resumo

O artigo apresenta os resultados da avaliação do Observatório de Práticas Pré-Profissionais de planejamento, metodologia e avaliação em Educação Física, implementado na Licenciatura em Educação Física da Udelar, na disciplina de Planejamento, Metodologia e Avaliação em Educação Física (PMEEF), obrigatória e anterior às práticas docentes. Seu objetivo foi criar uma ponte que facilitasse a análise e a reelaboração dessas questões entre os estudantes, de maneira facilitada, fundamentada e autêntica. Optou-se por uma metodologia de avaliação mista, combinando questionários direcionados aos estudantes e grupos de discussão entre estudantes e professores. As primeiras descobertas sistematizam as opiniões de 116 estudantes coletadas em dois formulários do Google Forms. Eles valorizam principalmente a experiência como altamente satisfatória devido ao tratamento dos temas e às formas criadas para isso, atendendo amplamente às suas expectativas. Além disso, eles avaliam muito positivamente o trabalho entre colegas. Conclui-se que a experiência melhora a compreensão dos temas do PMEEF e, ao mesmo tempo, impulsiona a criação de grupos de aprendizagem entre estudantes da licenciatura. Em resumo, funciona como uma introdução ao que será o próprio ensaio dos futuros estudantes das práticas pré-profissionais.

Palavras-chave: ensino, prática docente, planejamento, metodologia, avaliação.

1. Presentación

La Licenciatura en Educación Física (LEF), ofertada por el Instituto Superior de Educación Física (ISEF) de la Universidad de la República (Udelar) en Uruguay, se ocupa de la formación de profesionales en su campo para poder pensar, intervenir y valorar críticamente sus prácticas educativas situadas con relación a la producción académica propia, considerando su intervención política en proyectos de transformación social.

Entre los cursos obligatorios se encuentra la unidad curricular (UC) Planificación, Metodología y Evaluación de la Educación Física (PMEEF). Su enseñanza se organiza en espacios masivos y espacios reducidos de aplicación práctica, los que suelen retroalimentarse. En Montevideo² la cursan, promedialmente, entre 300 y 400 estudiantes por año. El equipo docente está compuesto por cinco integrantes.

PMEEF propone al estudiantado, en paralelo y a partir de la presentación de sus contenidos, la construcción subgrupal de proyectos de enseñan-

za hipotéticos y justificados, que involucren propuestas de planificación de la enseñanza de la educación física (EF), formas de llevarla a cabo y propuestas de evaluación del aprendizaje. Las temáticas presentadas una a una teóricamente en los grupos masivos son retomadas en los grupos reducidos.³ Mediados por tutorías docentes se apuesta en ellos a construir ensayos desde estas tres dimensiones estructurales de las prácticas, que se revisan a partir de la complejidad de la enseñanza de la disciplina.

Cada tema supone a la vez una entrega parcial que se articula con un

2 La UC se cursa además en las sedes de los departamentos de Maldonado y Paysandú.

3 La UC organiza su enseñanza en dos espacios curriculares: los espacios masivos de entre 100 y 150 estudiantes, destinados a presentar los temas centrales del programa, y los reducidos de no más de 50 estudiantes, que los retoman a partir de dinámicas estilo taller y del ejercicio de análisis de casos tipo (creados para tal finalidad o propios de experiencias auténticas provenientes del campo profesional).

proyecto final subgrupal que se entrega de forma escrita y se defiende en una presentación oral, por la cual se recibe la devolución del docente y del grupo. Adicionalmente se realiza una evaluación individual de corte clásico. Toda la producción del curso es vehiculizada mediante la plataforma virtual de la Udelar.

Antes de la pandemia, y con la intención de acercar la discusión sobre problemas propios del trabajo del profesorado de EF al tratamiento de las temáticas del curso, se intentó incorporar a la UC las voces de docentes que estuvieran ejerciendo la enseñanza en el campo profesional (externos a la Udelar). Considerábamos que los relatos recabados oficiaban de andamiaje para el análisis (Bruner, en Terán, 2015), discusión y revisión de los proyectos que en paralelo iba realizando el estudiantado, dinámica por demás alentadora en cuanto a la formación auténtica (Villarini Jusino, 2003) del estudiantado en las temáticas de PMEEF. Observamos con interés la articulación significativa que se configuraba cuando el estudiante en formación, a partir del relato del docente externo, revisaba los proyectos en elaboración y anticipaba eventuales posibilidades, limitaciones o restricciones al pensar la práctica.

Sin embargo, el curso no lograba establecer la articulación fluida y potente con los docentes, los que en general, y más allá de la disponibilidad, no siempre contaban con tiempo extra para reuniones sistemáticas de reflexión sobre sus prácticas. Por tanto, esta situación debía mejorarse.

En la carrera, las prácticas preprofesionales aparecen a partir del quinto semestre de la LEF. Su diversidad, proximidad, cuidado académico y

orientación sistemática son cualidades potencialmente relevantes para consolidar puentes de formación privilegiados. La formación del estudiantado en ellas es esencial para prepararse para el desempeño profesional como futuros docentes (Brito Macheno y Romero González, 2023), adquirir las primeras experiencias orientadas y revisar ideas iniciales que en situaciones de intervención reflexiva y colectiva suelen tener oportunidad de reconfigurarse (Sarni et al., 2016). Entre estas revisiones, un tiempo prudencial se dedican al trabajo didáctico, y dentro de ello a la revisión de ese mismo trabajo vinculado a para qué, qué y cómo planificar, qué formas habrá de emplearse o construirse para llevar a cabo tales enseñanzas, qué evaluar, por qué, para qué y cuándo, y cómo integrar todas estas prácticas pedagógicas en un proyecto coherente y sujetado a las ideas previas del estudiantado (Sales et al., 2014).

Articular ambas unidades curriculares tanto por afinidad teórico-metodológica como por trayectos de formación se presentaba como una posibilidad interesante que aportaría puentes de trabajo interunidades, devendría en mejoras en este trayecto de formación curricular y solucionaría los inconvenientes planteados.

2. La innovación educativa: el observatorio

En 2022 iniciamos en PMEEF una experiencia de innovación pedagógica, el Observatorio de Prácticas Preprofesionales⁴ (OPP).

Se configuró como: 1) un espacio híbrido que aporta a la discusión colectiva de las prácticas de planificación,

metodología y evaluación de la EF llevadas a cabo en las prácticas preprofesionales situadas respecto a la enseñanza de la EF; 2) un medio para entablar puentes de formación con la problemática de la intervención; 3) un repositorio de diversos mecanismos de evaluación para aprender (EpA) en torno a los asuntos propios de la didáctica de la EF.

En los hechos, propone facilitar a los cursantes de PMEEF el análisis de las diversas maneras de planificar, evaluar y enseñar EF del estudiantado cursante de las prácticas preprofesionales en la carrera.⁵ Este encuentro favorece en los primeros la revisión de la teoría en situación de praxis aportando adicionalmente un primer acercamiento a sus futuras prácticas preprofesionales; en los segundos, ofrece la oportunidad de visitar temas cursados, reconocer saberes olvidados, imprecisos o que requieren actualización.

De este modo, el ejercicio de análisis de los contenidos de materias previas a prácticas cotidianas es por demás interesante para situar la reflexión a partir de casos auténticos, invitando al estudiantado a: 1) discutir los componentes teóricos que aporta el curso de PMEEF revisándolos en base a su relación con propuestas auténticas de estudiantes más avanzados; 2) imaginarse discutiendo colectivamente posibles ensayos a futuro, y 3) avanzar en contacto académico con la praxis preprofesional. Reunirse entre pares, además de aportar a la comprensión del funcionamiento de la educación universitaria y a los desafíos que suele presentar el campo profesional (Machado, 2022), genera efectos indiscutibles en la construcción del conocimiento en comunidades de práctica.

4 El proyecto fue presentado al llamado “Innovaciones educativas en distintas modalidades de enseñanza”, a desarrollarse en 2022-2023, abierto por la Comisión Sectorial de Enseñanza y aprobado por el Consejo Directivo Central de la Udelar en diciembre de 2021.

5 Tanto las que se llevan a cabo en el sistema educativo (UC Práctica Profesional 1 [PraPro1]) como las del ámbito comunitario (UC Práctica Profesional 2 [PraPro2]).

2.1. Bases conceptuales del observatorio

Uno de los variados desafíos que enfrenta el estudiantado de Educación Física en su ingreso a Udelar es transformar sus creencias sobre un campo de conocimiento, generalmente asociadas al pensamiento tácito, en un pensamiento epistémico (Chevallard, 1992). Serrano Sánchez (2010), citando a Linares (1991), afirma que:

... las creencias, se caracterizan por ser “conocimientos subjetivos, poco elaborados, generados a nivel particular por cada individuo para explicar y justificar muchas de las decisiones y actuaciones personales y profesionales vividas. No se fundamentan sobre la racionalidad, sino más bien sobre los sentimientos, las experiencias y la ausencia de conocimientos específicos del tema con el que se relacionan, lo que las hace ser muy consistentes y duraderas para cada individuo”. (pp. 270-271).

Podríamos decir que las trayectorias estudiantiles previas al ingreso a la formación inicial docente son territorio de creencias sobre diversas concepciones. Con frecuencia, determinan la mirada inicial del estudiantado docente sobre la disciplina que estudian y sobre sus formas didácticas. Lo que es o no es la EF y lo que son las formas en las que la disciplina se planifica (Adams, 1988; Marrero Acosta, 1988; Sarni, 2018a), en las que se enseñan sus contenidos (Mosston, 1988; Mosston y Ashworth, 1993; Sarni et al., 2018) o se evalúan sus aprendizajes (López-Pastor et al., 2019; Pérez López et al., 2020; Sales et al., 2014; Sarni, 2004, 2018b) están condicionado por las creencias. Esto sucede al menos por dos motivos: el primero, vinculado a un tránsito por el sistema educativo que suele asociarse a ciertas lógicas de enseñar y aprender la disciplina de forma no siempre contextualizada (Corbo et al., 2020); el segundo, anclado en las propias ideas de enseñar y aprender EF que tienden aún a ser confusas en las prácticas docentes iniciales (Oroño y Sarni, 2020; Sarni et al., 2016).

Si, como afirma Salvá (2017), la prescripción de la enseñanza, de las teorías y concepciones evaluativas se ofrece al estudiantado de educación superior en los cursos de formación inicial (docente), dicha prescripción requiere ser deconstruida para articular luego los nuevos saberes que hacen a la formación. Por tanto, es necesario pensar con detenimiento la formación profesional del profesorado para el ejercicio de la profesión docente (Nóvoa, 2017). Se trata de pensar, específicamente, sobre el papel de las disciplinas y su enseñanza en el contexto de la formación, de valorar la importancia de no verticalizarla, procurando su integración horizontal en temas de convergencia: “No es un conocimiento menor ni simplificado. Es un conocimiento diferente, anclado en la comprensión de la disciplina, su historia, sus dilemas y, sobre todo, su potencial para la formación de un ser humano” (Nóvoa, 2017, p. 1116; traducción nuestra).

Como el autor, creemos que la constitución de la profesionalidad docente no consiste únicamente en preparar al profesorado desde el punto de vista técnico, científico y pedagógico. La formación del profesorado, como formación profesional universitaria, debe estar orientada a la formación para el ejercicio de la docencia fuertemente vinculada a la profesión. Por tanto, quizás no haya mejor forma de juzgar el estado de una profesión que analizar la forma en que cada curso se ocupa de la formación de sus futuros profesionales (Nóvoa, 2017).

Ante este escenario, destacamos que esta discusión es necesaria para el área de la EF. Sus prácticas de enseñanza en el contexto escolar y comunitario, y con ellas las de la planificación, metodología y evaluación del conocimiento específico del campo disciplinar, se constituyen en elementos didáctico-pedagógicos. Como tales, requieren que el profesorado en formación tome conciencia tanto de las teorías que contribuyen al mejoramiento y la proposición de sus prácticas como de aquellas que las gobiernan invisiblemente. En suma, la formación inicial

debe asumir la necesidad de habilitar espacios de praxis que le permitan al estudiantado en formación develar sus sesgos y dirigirlos intencional y políticamente hacia los mayores estados de justicia social.

2.2. Abordaje metodológico y etapas de trabajo de la innovación

En la innovación se trabajó sobre la base de un tipo de aprendizaje situado (Moreira, 1997), proponiendo al estudiantado revisar los contenidos del curso en contextos de prácticas preprofesionales, es decir, en los escenarios donde la educación acontece, apostando deliberadamente a significarlos en condiciones cercanas a sus futuras vivencias docentes.

El abordaje didáctico fue diseñado priorizando estrategias que favorecieron la conexión de los conocimientos del curso con la realidad de las prácticas. Se combinaron visitas y observaciones a los espacios de prácticas, entrevistas al estudiantado actuante como docente practicante y, en paralelo, en la configuración didáctica del curso produciendo propuestas de enseñanza, recursos didácticos, evaluación de aprendizajes y evaluación de la enseñanza acordes a sus propósitos. Dos de estas propuestas fueron clave para articular los registros del campo profesional con la producción académica, impulsando la reflexión e incitando a la metacognición del estudiantado: 1) el cuaderno de campo, que sistematizó el proceso experimentado por cada estudiante, compartido entre los subgrupos de trabajo, y 2) los ateneos, lugar de encuentro, crítica y síntesis colectiva sobre la praxis (Freire, 1969).

El recorrido de la innovación incentivó particularmente: a) el trabajo colaborativo entre pares en situación de observación de práctica preprofesional, mediado por dispositivos de evaluación a favor del aprendizaje; b) la preparación de presentaciones de lo observado en las prácticas, organizadas a partir de los criterios previstos

por las propuestas de evaluación pre-elaboradas para cada contenido del curso; c) la evaluación de las propias propuestas de evaluación construidas e implementadas; d) la presentación de un trabajo final basado en todos los insumos recogidos en la experiencia de innovación. Este trabajo tuvo en cuenta el manejo conceptual del curso aplicado al análisis de los casos que recuperaron en las observaciones, y se revisaron las nociones a partir de las claves sociales y culturales propias de la enseñanza de la EF. Se finalizó con la presentación de un breve informe que aportó al trabajo con los pares observados. Todo lo antedicho contó con la orientación de los docentes del equipo. Se tuvo en cuenta que, en cualquiera de los casos, las propuestas de evaluación favorecieran el repensar el aprendizaje de la enseñanza y de las formas de planificarla (Gallardo-Fuentes, et al., 2021), llevarla a cabo y evaluarla en contexto real a favor de un proyecto colectivo.

2.3. Procedimiento de obtención de resultados

La evaluación se proyectó para llevar a cabo la revisión de la innovación integrando la mayor cantidad de miradas. Esto supuso pensar en recoger opiniones de: a) 5 docentes a cargo de la innovación, b) 220 estudiantes de PMEEF, c) 105 estudiantes de las dos prácticas preprofesionales y d) 16 orientadores que participaron en la coordinación administrativa del trabajo en campo. Al finalizarla se espera que aporte valoraciones sobre: a) sus efectos con relación al aprendizaje de las temáticas de la UC, b) el impacto en las tareas de enseñanza del equipo docente, c) las afectaciones en la mejora de la formación inicial del profesorado y d) la consolidación del vínculo entre la universidad y el campo profesional. Su implementación supuso la confección de dos instrumentos: un cuestionario, elaborado y aplicado al estudiantado en diciembre 2022, y guio-

nes de entrevistas dirigidos al estudiantado y a los docentes orientadores actualmente en curso. De esta forma, tendremos la información suficiente para elaborar un informe final de la experiencia realizada y orientaciones para proyectar su continuidad.

Al momento estamos en condiciones de aportar una valoración general de la experiencia a partir del procesamiento de los resultados de los cuestionarios de encuesta (Sampieri Hernández et al., 2014) dirigidos al estudiantado que formó parte del observatorio (tanto de la UC PMEEF como de las UC PraPro1 y PraPro2). Se empleó un formato *online*. El estudiantado fue invitado a completarlo en forma voluntaria mediante la plataforma Google Forms, que permaneció activa para la recepción de respuestas durante todo el mes de diciembre de 2022.

La tabla 1 discrimina el total de estudiantes y el total de respuestas recibidas por UC.

Tabla 1: Nivel de respuestas del formulario *online* por UC de LEF

Unidad curricular	Total de estudiantes participantes de la experiencia por UC	Total de respuestas recibidas por UC	%
Planificación, Metodología y Evaluación de la EF (PMEEF)	220	91	41,36
Prácticas pre profesional 1 y 2	105	25	23,8

El cuestionario incluyó dos sesiones de preguntas: una sobre los aspectos generales y particulares de la experiencia realizada y otro sobre el vínculo académico que reportó el trabajo entre pares.

El artículo reúne los resultados más importantes surgidos del análisis.⁶

3. Resultados iniciales

Iniciamos la presentación de los resultados informando sobre la opinión del estudiantado con relación a algunos de los aspectos generales y particulares de la experiencia realizada.

El primer grupo de preguntas propuso efectuar una valoración global de la experiencia vivida en el marco del observatorio. Para ello se les ofreció una escala de Likert de 5 dígitos, donde 1 es insuficiente y 5 excelente, para obtener el grado de conformidad. Se entiende que los valores

⁶ El conjunto total de datos que apoyan los resultados de este estudio no se encuentra disponible públicamente; en caso de requerirlo, comunicarse con los autores del trabajo.

1 y 2 ofrecen valoraciones negativas, mientras que las marcas 3, 4 y 5 son positivas. La tabla 2 da cuenta de una experiencia ampliamente satisfactoria, considerando que son solo 8 las respuestas negativas.

Tabla 2: Valoración global de la innovación

Valoración de la experiencia en su globalidad	PMEEF N= 91	PRAPRO 1 y 2 N=25
1 - Insuficiente	3	0
2 - Aceptable	3	2
3 – Buena	19	8
4 – Muy buena	52	12
5 - Excelente	14	3

Utilizando la misma escala se consultó a los estudiantes de PMEEF sobre el tratamiento de cada temática del curso en particular (tabla 3).

Tabla 3: Grado de suficiencia en el tratamiento de cada temática del curso

Temáticas	Planificación (N=91)	Metodología (N=91)	Evaluación (N=91)
1 - Insuficiente	1	3	1
2 - Aceptable	1	7	7
3 – Buena	14	32	30
4 – Muy buena	52	41	38
5 - Excelente	23	8	15

También en este caso la valoración fue altamente positiva (tabla 3). Las opiniones para las temáticas de evaluación y metodología de la EF se distribuyen de manera más difusa.

En tercer lugar, se solicitó valorar los ateneos, espacios pensados para el intercambio colectivo de los contenidos del curso en clave de praxis. Al respecto se consultó si cumplieron con las expectativas anunciadas (tabla 4).

En el primer caso, el del cumplimiento de las expectativas, se ofrecieron cuatro posibles respuestas; adicionalmente se incluyó la opción “otras”.

Tabla 4: Cumplimiento de las expectativas de los ateneos

Cumplimiento de expectativas de los Ateneos	N=91	%
Siempre	21	22,0
Casi siempre	45	49,5
A veces	20	23,1
Nunca	2	2,2
Otras	3	3,3

La tabla 4 informa que para el 71,5% del estudiantado sus expectativas se cumplieron “siempre” o “casi siempre”, mientras que el 23,1% afirma que solo se cumplieron “a veces”. Solo 2 estudiantes no vieron cumplidas las expectativas anunciadas y 3 optaron por expresar sus respuestas en la opción “otras”, manifestando disconformidad con la seriedad del alumnado para abordar el espacio. Volveremos sobre este tema en las entrevistas.

Un segundo grupo de preguntas se ocupa de recuperar opiniones sobre el vínculo académico que reportó el trabajo entre pares. Se consultó a los estudiantes de PMEEF sobre aspectos específicos de la experiencia con sus pares de PraPro que pudieran facilitar su trayecto de formación en lo que serán sus futuras prácticas preprofesionales (tabla 5).

En líneas generales se observa una valoración ampliamente positiva de la experiencia entre pares, se anuncia de forma muy preciada y relevante

lo que se establecía como uno de los objetivos principales de la experiencia: “entender cómo se articulan los temas del curso en este contexto de práctica específico”. Señalan positivamente, además, que la experiencia representó una oportunidad de aprendizaje, la antesala para comprender la articulación de los temas del curso en contextos profesionales concretos, y les permitió analizar y discutir la planificación de la enseñanza en acción. Estas afirmaciones se repiten para el trabajo de ambas prácticas.

Tabla 5: Cumplimiento de las expectativas del vínculo entre pares

Vínculo establecido con las prácticas según estudiantes de PMEEF- PRAPRO 1 y 2	PMEEF N=91		PRAPRO 1 y 2 N=26	
	Positivo	%	Positivo	%
Es una importante oportunidad de aprendizaje entre pares	75	82,4	23	88,4
Permitió entender cómo se articulan los temas del curso en este contexto de práctica específico	74	81,3	23	88,4
Permitió analizar y discutir la planificación de la enseñanza en acción	71	78,0	21	80,7
Permitió analizar y discutir la metodología de enseñanza en acción	65	71,4	20	76,9
Permitió apreciar y discutir formas de evaluación de la EF	60	65,9	22	84,6
No fue una experiencia enriquecedora, no aportó en nada a comprender la temática del curso	17	15,47	8	30,7

La minoría del estudiantado anuncia que la experiencia no aportó nada a comprender la temática del curso, tema que intentaremos profundizar en las entrevistas.

Pregunta similar fue realizada a los estudiantes de PraPro 1 y 2, a fin de valorar su experiencia con los pares estudiantiles de PMEEF. Casi en su totalidad manifiestan que aprovecharon el encuentro, que representó un importante aprendizaje entre pares en todas las temáticas y una experiencia enriquecedora para aproximadamente el 70% del estudiantado.

4. Conclusiones/proyecciones

Hasta aquí la valoración de la innovación resulta altamente positiva. La experiencia genera:

- aprendizajes y enseñanzas situados, mediados por contextos facilitadores como lo son las prácticas preprofesionales (Brito Macheno y Romero González, 2023), donde el estudiantado revisa sus ideas y estructuras conceptuales —hasta allí teóricas (Ramírez, 2013)— sobre evidencias propias de la acción didáctica de sus pares (Sarni et al., 2016), para luego

reformular las propias y ponerlas a prueba —de manera hipotética— en la exposición y defensa temática, en ocasión de cada ateneo;

- aprendizajes significativos, que vinculan los saberes académicos con los personales y los que surgen de la observación de la práctica en el campo profesional y también movilizan la estructura de conocimientos del estudiantado ante nuevos aprendizajes y experiencias de interés;
- actividades de cogestión entre estudiantes de PMEEF y entre pares estudiantiles, apostando a pensar la edu-

cación en colectivo, de forma fundada y reflexiva, sumando trayectos de formación que dan continuidad y cohesión a la formación de la licenciatura. En definitiva, la experiencia viene representando una iniciación temprana del estudiantado de PMEEF en los códigos, formas y modos de pensar y actuar del estudiantado de las prácticas preprofesionales y una revisión del estudiantado de prácticas sobre la importancia de la mirada externa de sus pares acerca de sus acciones didácticas. Indirectamente aporta elementos distintivos que favorecen

el acercamiento inicial hacia la cursada futura de las prácticas preprofesionales, lo que a criterio de Baltazar Borja et al. (2023) mejora los niveles de formación académica. Ha permitido: a) aprender a partir del análisis de la observación de prácticas reales en situaciones cotidianas, en contexto real y con problemáticas propias de prácticas profesionales; b) fortalecer el aprendizaje creativo entre pares; c) integrar articuladamente saberes de materias complementarias de la carrera; d) aportar, desde la observación participante de estudiantes con distintos

saberes, a la mejora de los ensayos de prácticas de enseñanza preprofesionales, y e) la construcción de saberes entre el estudiantado, el profesorado y las comunidades de práctica.

Todo parece indicar que la educación superior se ve fortalecida al articular intencionalmente la formación académica e inicial del profesorado (de EF para el caso) mediante estructuras que permitan vehiculizar la dinámica curricular, acercándola a la propia dinámica de la sociedad en la que se inscribe.

Referencias bibliográficas

- Adams, D. (1988). Ampliando el discurso de la planificación educacional: Exploraciones conceptuales y paradigmas. *Comparative Education Review*, 2(4).
- Baltazar Borja, V. R., Chanca Amaya, E. A., y Álvarez Sierra, G. L. (2023). Prácticas pre profesionales en estudiantes de pre grado en la calidad de formación profesional de la UNCP. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 9398-9410. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.5137
- Brito Mancheno, D., y Romero Gonzalez, K. L. (2023). La práctica preprofesional en la formación de los futuros docentes de Educación Física: Revisión sistemática. *MENTOR Revista de Investigación Educativa y Deportiva*, 2(5), 452-468. <https://doi.org/10.56200/mried.v2i5.3446>
- Chevallard, I. (1992). *La transposición Leymonnié didáctica: Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Corbo, J., Sarni, M., y Oroño, M. (2020). Didáctica de la educación física escolar: Aproximaciones deontológicas. En Fiore, E., y J., *Didáctica práctica para enseñanza básica, media y superior* (pp. 521-542). Montevideo: Grupo Magrú Editores.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica para la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gallardo-Fuentes, F. J., López-Pastor, V. M., y Carter Thullier, B. (2021). ¿Hay evaluación formativa y compartida en formación inicial del profesorado en Chile? Percepción de alumnado, profesorado y egresados de una universidad. *Psychology, Society y Education*, 9(2), 227-238. <https://doi.org/https://doi.org/10.21071/psyse.v9i2.13863>
- López-Pastor, V. M., Sonlleve Velasco, M., y Martínez Scott, S. (2019). Evaluación formativa y compartida en educación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 5-9.
- Machado, M. (2022). El aprendizaje entre pares y sus efectos en el desempeño de los estudiantes. *Desarrollo y Sociedad*, (92), 11-43.
- Marrero Acosta, J. (1988). *Teorías implícitas y planificación del profesor*. Tenerife: Departamento de Didáctica de la Investigación Educativa y del Comportamiento Humano, Universidad de la Laguna.
- Moreira, M. A. (1997). Aprendizaje significativo: Un concepto subyacente. En Moreira, M. A., Caballero, M. C., y Rodríguez, M. L. (orgs.), *Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo*. Burgos, España (pp. 19-44).
- Mosston, M. (1988). *La enseñanza de la educación física: Del comando al descubrimiento* (2.ª ed.). Barcelona: Hispano Europea.
- Mosston, M., y Ashworth, S. (1993). *La enseñanza de la educación física: La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano Europea.
- Nóvoa, A. (2017, octubre-diciembre). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133.
- Oroño, M., y Sarni, M. (2020). *Formación preprofesional docente: De prácticas y políticas universitarias*. Formación Permanente, Udelar. Recuperado de https://udelar.edu.uy/eduper/publicacion_generica/formacion-preprofesional-docente-de-practicas-y-politicas-universitarias/
- Pérez López, D. D., Cantera Rosso, L., y Pereyra Azambuja, G. A. (2020). La evaluación formativa: Aportes para pensar la universidad latinoamericana desde un caso uruguayo. *Educación Física y Deporte*, 39(1). <https://doi.org/10.17533/udea.efyd.v39n1a08>

- Ramírez, F. (2013). El impacto de las prácticas pre-profesionales en los estudiantes de pre grado de la especialidad de Educación Física en calidad de formación profesional de la Universidad Enrique Guzmán y Valle - La Cantuta [Tesis, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Recuperado de <http://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/955>
- Sales, M. T., Sarni Muñiz, M., y Rodríguez Cattaneo, L. (2014). *¿Es la evaluación lo que parece? Entre el fondo y las formas*. Montevideo: Trecho.
- Salvá, N. (2017). Una forma de pensar la práctica educativa universitaria en diálogo con los estudiantes. En Copello, I., y Modzelewski, H. (comps.), *Combatiendo la soledad pedagógica del docente universitario: Una mirada interdisciplinaria a nuestra práctica en las aulas*. CSIC, Udelar, Biblioteca Plural.
- Sampieri Hernández, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill Education.
- Sarni, M. (2004). Aspectos técnicos a ser considerados para el análisis de un dispositivo de evaluación. *ISEF digital* (5), 2-6.
- Sarni, M. (2018a). Educación Física, deporte y curriculum. *Revista Borradores. Separata Aportes a la Educación Física*, 2(1), 1-28. Montevideo: Camus.
- Sarni, M. (2018b). Evaluación en Educación Física: Entre teorías y prácticas. En Reiipefe, *La Educación Física: Prácticas escolares y prácticas de formación* (pp. 130-159). Ciudad de General Pico: Grupo Pampeano.
- Sarni, M., Noble, J., y Ruga, M. (2018). Educación Física, método y deporte en el sistema educativo. *Revista Borradores. Separata Educación Física*, 2(2). Camus: Uruguay.
- Sarni, M., Pastorino, I., y Oroño, M. (2016). La práctica docente como lugar de formación del licenciado en Educación Física. *InterCambios: Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 2(3). Recuperado de <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/104>
- Serrano Sánchez, R. (2010). Pensamiento del profesor: Un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. *Revista de Educación*, 2(352), 267-287.
- Terán, M. J. (2015). Jerome Bruner: La arquitectura del conocimiento. *Para el Aula*, 13(52), 11-13.
- Villarini Jusino, A. R. (2003). Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. *Perspectivas Psicológicas*, 4(3-4), 35-42.

Contribución de autoría

1. Concepción y diseño del estudio. 2. Adquisición de datos. 3. Análisis de datos. 4. Discusión de los resultados. 5. Redacción del manuscrito. 6. Aprobación de la versión final del manuscrito.

Mariana Sarni Muñiz: 1, 2, 3, 4, 5 y 6

David Pérez López: 1, 2, 3, 4, 5 y 6

Franco Cal: 1, 2 y 3

Nancy Salvá: 1, 2 y 3

Ana Peri: 1, 2 y 3



Formação pedagógica docente: experiência de Brasil e Uruguai¹

Formación pedagógica docente: experiencia de Brasil y Uruguay

Teacher pedagogical training: experience from Brazil and Uruguay

Amanda Rezende Costa Xavier.
ORCID: 0000-0003-0097-3577¹

Lígia Bueno Zangali Carrasco.
ORCID: 0000-0003-3599-1134²

Maria Antonia Ramos de Azevedo.
ORCID: 0000-0002-6215-2902³

Elaine Cristina Maldonado.
ORCID: 0000-0002-1885-9628⁴

Jaqueline Antonello.
ORCID: 0000-0001-9072-3576⁵

¹ Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG).

Contacto:
amanda.xavier@unifal-mg.edu.br

² Centro Universitário Claretiano.

Contacto:
li_carrasco@yahoo.com.br

³ Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (UNESP).

Contacto:
maria.antonio@unesp.br

⁴ Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Contacto:
emaldonado@ufscar.br

⁵ Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (UNESP).

Contacto:
jaqueline.antonello@gmail.com

Recibido: 15-02-2023

Aceptado: 11-10-2023

Resumo

O presente trabalho se ocupa de apresentar, pela perspectiva institucional, as ações de formação pedagógica docente em uma instituição brasileira e outra uruguaia. O desafio da qualificação da docência no ensino superior trata-se de um tema contemporâneo que tem mobilizado instituições preocupadas em assumir o processo formativo docente como parte da excelência desse nível de ensino. À luz do referencial teórico da pedagogia universitária, o artigo se orienta por uma abordagem qualitativa, a partir de uma metodologia de estudo de casos múltiplos (Yin, 2001) que coteja duas experiências relacionadas a um mesmo pilar: a oferta de formação pedagógica com vistas à promoção do desenvolvimento profissional docente. O recorte se estabelece em uma experiência do Uruguai, cujos dados foram colhidos em 2019, e uma experiência do Brasil, cujos dados se referem ao triênio 2020-2022. Os resultados sinalizam que ambas as experiências contemplam, institucionalmente, a valoração dos espaços de formação, e confluem em ações relacionadas ao trabalho de assessoramento na dimensão coletiva da docência. Contudo, apresentam distintos investimentos associados à manutenção desses espaços formativos, constituindo, com isso, distintos processos que desencadeiam o desenvolvimento profissional dos professores envolvidos.

Palavras-chave: desenvolvimento profissional docente, formação didático-pedagógica, docente do ensino superior, pedagogia universitária, assessor pedagógico universitário.

Resumen

El presente trabajo se preocupa por presentar, desde una perspectiva institucional, las acciones de formación pedagógica de los docentes en una institución brasileña y otra uruguaya. El desafío de la cualificación docente en la educación superior es un tema contemporáneo que ha movilizó a las instituciones preocupadas por asumir el proceso de formación docente como parte de la excelencia de este nivel educativo. A la luz del marco teórico de la pedagogía universitaria, el artículo se guía por un enfoque cualitativo, basado en una metodología de estudio de casos múltiples (Yin, 2001) que compara dos experiencias relacionadas con un mismo pilar: la oferta de formación pedagógica con miras a promover el desarrollo profesional docente. El recorte se basa en una experiencia en Uruguay, cuyos datos fueron recolectados en 2019, y una experiencia en Brasil, cuyos datos se refieren al período 2020-2022. Los resultados indican que ambas experiencias contemplan, institucionalmente, la valorización de los espacios de formación, y convergen en acciones relacionadas con el trabajo de asesoría en la dimensión colectiva de la docencia. Sin embargo, presentan diferentes inversiones asociadas al mantenimiento de estos espacios de formación, constituyendo así diferentes procesos que desencadenan el desarrollo profesional de los docentes involucrados.

Palabras clave: desarrollo profesional docente, formación didáctico-pedagógica, profesor de educación superior, pedagogía universitaria, asesora pedagógica universitaria.

Abstract

The present work is concerned with presenting, from an institutional perspective, the actions of teacher pedagogical training in a Brazilian and a Uruguayan institution. The challenge of teaching qualification in higher education is a contemporary theme that has mobilized institutions concerned with assuming the teacher training process as part of the excellence of this level of education. In the light of the theoretical framework of university pedagogy, the article is guided by a qualitative approach, based on a multiple case study methodology (Yin, 2001) that compares two experiences related to the same pillar: the offer of pedagogical training with a view to promoting professional development teacher. The clipping is based on an experience in Uruguay, whose data were collected in 2019, and an experience in Brazil, whose data refer to the 2020-2022 period. The results indicate that both experiences contemplate, institutionally, the valuation of training spaces, and converge in actions related to advisory work in the collective dimension of teaching. However, they present different investments associated with the maintenance of these training spaces, thus constituting different processes that trigger the professional development of the teachers involved.

Keywords: teacher professional development, didactic-pedagogical training, higher education teacher, university pedagogy, university pedagogical advisor.

1. Desenvolvimento profissional docente e a formação pedagógica: pressupostos teóricos

O conceito de desenvolvimento profissional docente compreende uma perspectiva ampliada de formação “porque marca mais claramente a concepção de profissional do ensino e porque o termo ‘desenvolvimento’ sugere evolução e continuidade, rompendo com a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada” (Garcia, 1999, p. 137). Para Soares e Cunha (2010), o desenvolvimento profissional docente envolve uma perspectiva institucional e uma perspectiva pessoal do professor. Ainda segundo as autoras, a perspectiva institucional envolve um conjunto de ações sistemáticas

que vão além do mero aspecto informativo, uma vez que essas ações visam mudar não só os conhecimentos profissionais, mas também as práticas e crenças dos professores. E é desta perspectiva institucional que o presente trabalho se ocupa ao apresentar as ações de formação pedagógica docente em uma instituição brasileira e outra uruguia.

O desenvolvimento profissional precisa ser compreendido como um direito do professor enquanto trabalhador da área da educação, mas que, no caso da educação superior, encontra algumas barreiras de cunho político-institucional e de peso histórico vinculado à cultura acadêmica. Essas dificuldades não podem ser deixadas de lado ao discutirmos a formação pedagógica no nível superior. Isso se deve ao fato de o trabalho com o desenvolvimento profissional docente,

quando realizado na perspectiva da formação em serviço, ser conduzido por setores institucionais que também são impactados por estes mesmos condicionantes (Almeida, 2012; Cunha, 2006a).

Falar sobre formação pedagógica implica, ainda, compreendê-la numa dinâmica diversa, pois, várias concepções coexistem e destas derivam diferentes modelos formativos. Uma dessas compreensões está mais focada em uma dimensão pessoal do próprio sujeito professor (Bolzan, 2008), outro ideário é voltado às capacidades docentes e à vontade dos professores em investirem na própria formação (Masetto e Gaeta, 2015). Enquanto isso, outra perspectiva enfatiza o papel do professor na ativação dos processos de aprendizagem dos estudantes (Garcia e Vaillant, 2009). Estes exemplos demonstram que, frente a

um cenário diverso de possibilidades relacionadas à maneira de conceber o que é e para que serve a formação pedagógica, é essencial a clareza sobre qual escolha atende as necessidades da instituição que se propõe a construir estratégias de formação pedagógica (Antonello, 2021).

Cabe à assessoria pedagógica universitária, na figura dos seus assessores, ou seja, dos profissionais que atuam no setor pedagógico das instituições de ensino superior (IES), o planejamento e desenvolvimento de ações que viabilizem a formação pedagógica dos docentes em toda a complexidade que esta tarefa envolve, uma vez que estes docentes advêm de diferentes áreas e possuem distintas visões e experiências. Como explica Broilo (2015), não se trata de conformar no sentido de formatar ou colocar numa forma, mas de criar condições de questionamento, reflexão e transformação face à realidade de atuação profissional.

A assessoria pedagógica universitária, portanto, é a responsável por ações de assessoramento pedagógico, enquanto “ação intencional de acompanhamento e apoio aos processos pedagógicos” (Cunha, 2006b, p. 383) no ambiente do ensino superior, que “interferem no ensinar e aprender em toda a dimensão que esses processos assumem, junto aos demais atores de tais processos, em suas distintas áreas de conhecimento” (Xavier, 2019, p. 55).

1.1. Percurso metodológico: alcançando as experiências

Na sequência, apresentam-se, à vista deste contexto teórico das assessorias pedagógicas universitárias, duas experiências institucionais selecionadas, respectivamente, no Uruguai e no Brasil, a partir das quais se refletem distintos modelos de formação pedagógica docente.

Sob uma abordagem qualitativa, e a partir de uma metodologia de estudo de casos múltiplos (Yin, 2001), cote-

jamos duas experiências relacionadas a um mesmo pilar: a oferta de formação pedagógica com vistas à promoção do desenvolvimento profissional docente.

Metodologicamente, os dois casos selecionados foram alcançados a partir de duas distintas pesquisas anteriores (Carrasco, 2020; Xavier et al., 2022),² em que se estudou em profundidade as experiências aqui relacionadas. O estudo da experiência do Uruguai teve a coleta de dados desenvolvida em 2019, *in loco*, relacionada a uma pesquisa de doutoramento em educação (Carrasco, 2016), cujos instrumentos de coleta englobaram entrevistas semiestruturadas com assessores pedagógicos, pesquisa participante e grupos focais, além de pesquisa documental em documentos disponíveis na Web. Por sua vez, a coleta da experiência do Brasil referiu-se ao triênio 2020-2022 e fundamentou-se essencialmente em pesquisa documental relativa a um programa de desenvolvimento profissional de uma universidade federal brasileira, cujo acervo foi disponibilizado pelas assessoras pedagógicas da instituição em questão.

1.2. Experiência de formação pedagógica: o caso do Uruguai

A universidade pesquisada no Uruguai tem tradição e expõe uma rica trajetória do trabalho pedagógico, obtendo destaque na área. A assessoria pedagógica universitária tem sido pauta de reflexões e investigações há mais de trinta anos no país e nessa universidade, pois o assessor pedagógico universitário passou a ter um espaço de destaque desde o período pós-ditadura, abertura política e reestruturação da universidade.

Este período trouxe o assessor como figura fundamental no que tange às mudanças curriculares, necessárias para o objetivo de promover a ampliação do acesso ao ensino superior, como também a permanência e a qualidade do ensino. A substituição

de um currículo instrumental e técnico para uma perspectiva social e histórica de ensino exigia a presença de profissionais que pudessem articular todo este processo junto à gestão e aos docentes.

Nessa direção, foram criados núcleos dedicados às questões pedagógicas da universidade, denominados Unidades de Apoio ao Ensino (UAE). Collazo et al. (2015) explicam que estes núcleos tinham como objetivo manter um trabalho permanente de assessoramento pedagógico junto às faculdades, institutos, escolas e centros universitários. Relatam que foram criados, inicialmente, com a finalidade de promover a formação docente voltada aos processos de renovação curricular dos anos 80 e 90, mas que até hoje cumprem funções fundamentais voltadas às políticas centrais de ensino da universidade. Além das UAE, a universidade pauta suas ações em um Plano Estratégico (PLEDUR) que baliza e norteia o trabalho, ocupando, neste contexto, a formação pedagógica do docente da universidade um espaço privilegiado (PLEDUR, 2001, p. 54, *apud* Collazo et al., 2015, p. 220). No decorrer do tempo, com o objetivo de promover formações que pudessem cada vez mais dialogar com as práticas dos docentes, foram criados cursos de pós-graduação e mestrado em ensino para os professores de todas as áreas da instituição. Com isso, é importante evidenciar que há diversas faculdades que funcionam em prédios distintos e que pertencem à universidade, totalizando 24 unidades. Cada uma dessas faculdades organiza sua UAE e sua formação pedagógica de acordo com a área e as perspectivas do grupo, o que denota uma autonomia de trabalho e gera distintas características no desenvolvimento da pauta pedagógica de cada uma dessas unidades.

Relevante, também, mencionar que para o ingresso como docente da universidade não há a exigência de formação em nível de pós-graduação, ou

2 O conjunto dos dados se encontram disponíveis na tese de Carrasco (2020) e no artigo de Xavier et al. (2022).

seja, a formação em graduação na área já qualifica o profissional a ser docente após um processo de seleção. Também não é exigida nenhuma formação pedagógica. A Comissão Setorial de Ensino (CSE)³ – órgão que acompanha as unidades – explica que há pouco tempo algumas disciplinas têm exigido a formação em doutorado para o ingresso do docente, o que ainda é raro na cultura da universidade.

Na instituição uruguaia, o trabalho dos assessores que atuam nessas unidades, além da formação docente e o assessoramento pedagógico, inclui: apoio estudantil; assessoramento à reelaboração de currículos, participando das comissões de carreiras; reflexão, reelaboração e análise da avaliação institucional. Em outras palavras, as assessorias são parte da estrutura organizacional da instituição e a formação se faz presente por toda ela. A CSE explica que, inicialmente, a maioria dos assessores pedagógicos eram pedagogos, mas, com o passar do tempo, foram criados cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado em educação para formar os docentes das diversas áreas para que estivessem aptos a trabalharem com a formação pedagógica do docente universitário. Há também uma rede que se chama Rede de Controle do Ensino, que auxilia e fortalece cada uma das unidades em suas tarefas formativas. Assim, o trabalho dessas unidades foi se transformando no decorrer do tempo, avançando mais em alguns locais e menos em outros.

Para compreendermos a autonomia e os encaminhamentos dessas unidades, destacamos aqui o trabalho desenvolvido em duas faculdades (Carrasco, 2020).

Em uma delas há 350 professores e 2500 estudantes, distribuídos entre quatro cursos de uma área médica, com oferta de pós-graduação, uma Seção de Educação Permanente, que oferece vários cursos para egressos e pessoas da comunidade e funciona como uma proposta de extensão

universitária, além do hospital que atende à comunidade em todas as especialidades. A atuação dos assessores se dá no Departamento de Educação – DEV. Este departamento se encarrega da formação pedagógica dos docentes, apoia e assessora aos docentes em suas atividades de ensino, colabora com a elaboração de materiais didáticos para os estudantes, bem como auxilia na incorporação de tecnologias da informação e comunicação nas práticas cotidianas. É responsável, também, por investigar aspectos da docência universitária e rendimento dos estudantes e coordena a avaliação institucional que os estudantes realizam dos docentes. O trabalho do assessor no departamento, além das tarefas de formação docente e do trabalho desenvolvido com a avaliação institucional, também inclui o acompanhamento das mudanças curriculares e que envolve a orientação dos estudantes. O interessante é que há um grande empenho dos próprios profissionais da unidade em realizarem pesquisas na área da Assessoria Pedagógica e da Pedagogia Universitária, o que permite consolidar cada vez mais o campo.

Sobre a formação pedagógica, possuem uma proposta que é ofertada todos os anos com as temáticas de metodologias de aprendizagem e avaliação, e outra que trata de análises de prática de ensino. O programa é realizado pela maioria dos professores, pois é muito considerado na avaliação deste docente e no ingresso para concurso. Quem tem a formação ganha pontos extras no concurso e quem já é efetivo da casa melhora sua avaliação, o que interfere em sua progressão funcional, além de poder ser utilizado como crédito para o mestrado. Esclareceu, ainda, que há outras formações no decorrer do ano, de acordo com a demanda da faculdade e de propostas que surjam. Assim, ocorrem palestras, oficinas e outros eventos voltados para a formação pedagógica do docente universitário. O departa-

mento auxilia, também, como gestor de conflitos entre profissionais ou entre professores com alunos. O desenvolvimento de uma cultura digital na instituição também tem ficado por conta deste espaço pedagógico.

Quanto à organização deste espaço, o DEV é formado por assessores que, na verdade, se tornaram docentes da instituição, conquistas funcionais que fazem a diferença na atuação destes profissionais. Para fortalecimento do departamento, todos os assessores que trabalham ali passaram por concurso docente e assumiram a diversidade de tarefas do departamento e não a docência direta com os alunos. Há preocupação com um trabalho de formação aprofundada e reflexiva, com total interlocução com a área de atuação, em detrimento de uma aprendizagem superficial acerca das questões pedagógicas soltas, sem contexto. Há, ainda, uma preocupação no atendimento às disciplinas, no âmbito de auxiliar aos docentes em suas propostas de inovação curricular e metodológica.

Em outra faculdade da mesma universidade, há uma Unidade de Ensino que realiza diferentes ações que buscam estudar e melhorar os processos de ensino e de aprendizagem da instituição. Entre essas atividades estão aquelas que se dirigem à formação pedagógica dos docentes universitários. Dedicar-se, também, a desenvolver atividades junto aos estudantes. A Unidade conta com sete docentes que formam uma equipe multidisciplinar para atender às demandas de todas as áreas. Além das tarefas de formação e atendimento, a Unidade realiza pesquisa nas temáticas que envolvem a área pedagógica, como alunos ingressantes, permanência estudantil, rendimento acadêmico e formação didática.

Na página da Unidade encontram-se os cursos que têm sido ofertados: Metodologias de Ensino e Avaliação, Desenho de Unidades Didáticas, Classes filmadas e mediadas, Edu-

3 Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE), integrada atualmente numa Pró-Reitoria de Ensino (Collazo et al., 2015, p. 198).

cação Científica e Epistemologia, entre outros, além de várias oficinas.

Essa Unidade se dedicou, por muito tempo, a trabalhar com os Planos de Estudos dos cursos, mas depois passou a se dedicar a outras tarefas. Quem dirige a Unidade acaba encaminhando o trabalho, a partir de sua própria perspectiva, entretanto, uma gestão anterior estava bastante preocupada com a formação pedagógica e encaminhou todo o trabalho da Unidade nessa direção. Assim, a oferta de formação pela Unidade também foi se transformando com o decorrer do tempo. Até 2005, as formações eram realizadas por área, em toda a universidade, porém se percebeu que este tipo de proposta formativa não estava atendendo às especificidades de cada faculdade, o que resultou na descentralização desta formação.

Com isso, ficou para cada faculdade a responsabilidade de ofertar propostas de formação mais adequadas às suas realidades. De imediato, criaram-se vários cursos, totalizando sete, não ofertados todos ao mesmo tempo, mas com regularidades diferenciadas. Alguns eram semestrais, outros anuais, outros ofertados a cada dois anos. Porém, o público começou a diminuir, ao ponto de, em algumas propostas, estarem apenas a equipe da Unidade e um ou dois professores para participarem da formação. Essa realidade fez com que a Unidade passasse por uma reformulação na oferta de cursos. Hoje, há um curso que é obrigatório para todos os docentes ingressantes. Este curso é oferecido no início de cada semestre e tem como título *Desenhos da Didática para o Planejamento*.

Outra proposta pensada pela Unidade é a *Tutoria Didática*. A tutoria é um assessoramento por demanda. A cada início de semestre a Unidade abre um edital e grupos de docentes se inscrevem para receberem assessoramento e formação específicos às suas demandas e necessidades. Explicou que conseguem manter entre dois a três docentes (ou grupos do mesmo setor) por semestre, o que tem sido uma boa quantidade, pois é um trabalho mais

minucioso, totalmente direcionado e que tem surtido efeitos muito bons onde realmente interessa – no trabalho desenvolvido em sala de aula.

1.3. Experiência de formação pedagógica: o caso do Brasil

A experiência brasileira aqui relatada se refere a estudo anterior (Xavier et al., 2022) acerca de uma universidade federal, que conta com um Departamento de Apoio Pedagógico (DAP), unidade da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), e com Assessorias Pedagógicas (AP) ligadas às Coordenadorias de Graduação (Cograd), que atuam nos *campi* fora de sede com as mesmas atribuições do DAP.

O DAP e as AP oferecem assessoria e orientação em aspectos pedagógicos aos diferentes órgãos e agentes do processo de ensino-aprendizagem, nos cursos de graduação. As principais atribuições do DAP e AP, que, portanto, são os setores pedagógicos da instituição, recaem no planejamento curricular dos cursos e na formação pedagógica dos docentes.

O planejamento curricular se dá por meio de acompanhamento dos processos de criação e alteração dos projetos pedagógicos de cursos (PPC), junto aos Núcleos Docentes Estruturantes (NDE) dos cursos de graduação, assim como por estudos diversos que resultam em orientações ou pareceres técnico-pedagógicos, que orientam a construção de instruções ou normativas que afetam a organização curricular e acadêmica dos cursos da universidade. No processo de formação pedagógica docente, contemplam-se tanto atendimentos pontuais a docentes, grupos ou coordenações que requerem apoio, como, também, a coordenação do Programa Institucional de Desenvolvimento Profissional e Formação Pedagógica Docente (Prodoc), em que se concentram as ações dos planos de formação pedagógica. O planejamento do Prodoc se pauta na escuta dos professores, a partir de suas manifestações em instrumentos de avaliação das atividades formativas, quando se abre espaço para que

manifestem sobre projetos ou temas que têm interesse ou necessidade de discussão. Entretanto, temas requisitados pela gestão também compõem o plano de formação, uma vez que partem dos órgãos colegiados onde há representação de todos os segmentos da comunidade acadêmica.

Até o ano de 2019, as ações de formações eram planejadas de modo fragmentado, isto é, no *campus* sede havia uma programação, chamada de Projeto Institucional, enquanto que nos *campi* fora de sede eram desenhadas outras programações, atendendo apenas a especificidade local e, por isso, era chamada de Projeto Local do Prodoc. Contudo, a partir do ano de 2020, em que as atividades acadêmicas presenciais foram suspensas em função da pandemia da Covid-19, todas as ações de formação passaram a ser ofertadas no âmbito do Projeto Institucional (PIDoc), porque se verificou que não fazia sentido compartimentalizar a oferta, tendo em conta que a formação deveria proporcionar condições pedagógicas de enfrentamento aos desafios da prática pedagógica no ensino superior.

Esse é o modelo formativo que vem delineando a oferta de formação didático-pedagógica institucional, ou seja, a partir de um programa de desenvolvimento profissional unificado que prima pelo desenvolvimento de projetos formativos que contemplem a multiplicidade de professores do quadro da instituição. O DAP e AP buscam validação das ações junto aos colegiados dos cursos de graduação, incluindo coordenadores na própria coordenação e desenvolvimento do plano de formação.

A organização do plano de formação no recorte de 2020 a 2022 foi concebida como um espaço de formação em que o diálogo com e entre os professores, a partilha de experiências, dentre dilemas e sucessos, pudessem contribuir com a construção de novos saberes que apoiassem os docentes a reorganizarem ou construir novos saberes sobre a profissão docente. As ações, portanto, refletiram uma concepção que não trata a for-

mação como um pacote de receituários pedagógicos, mas, ao contrário, oportunizam o olhar para as emergentes variáveis que afetam o ensino superior, buscando fundamentações conceituais e experiências concretas que permitem revisitar as próprias práticas.

No que se refere ao alcance da formação, as atividades realizadas atingiram os docentes das treze Unidades Acadêmicas (UA) que compõem a instituição. Estas Unidades abarcam as múltiplas áreas de conhecimento (ciência e tecnologia, ciências da natureza, ciências humanas, ciências sociais aplicadas, exatas, saúde) e permite-nos inferir que a formação contempla os docentes das diferentes áreas, porque não se refere a uma pedagogia específica, senão, antes, respeita as diferentes epistemologias dos campos de conhecimento. Evidencia-se, com isso, uma concepção de formação que se pauta na produção coletiva de conhecimentos, a partir do respeito aos diferentes campos epistemológicos. Este processo, ao abordar questões sobre a docência, o ensinar, o aprender e o avaliar no ensino superior, permite articulações epistemológicas (Cunha, 2015) que revelam as diferentes pedagogias (no plural) e que marcam as práticas pedagógicas de cada comunidade, reconhecendo que “há estruturantes comuns e sobre eles se instala uma condição dialógica que articula a base do saber docente” (Leite et al., 2015, p. 15).

Como as atividades foram abertas ao público externo, a formação alcançou também docentes de muitas instituições educativas do Brasil, que atuam em diferentes níveis de ensino. Na caracterização administrativa destas instituições, encontram-se docentes vinculados a universidades federais, estaduais, privadas, confessionais, faculdades isoladas, centros universitários, autarquias nacionais, secretarias de educação estaduais e municipais. A formação chegou, inclusive, a docentes estrangeiros, notadamente da Argentina, de Portugal, de Angola e de Moçambique, em um intenso movimento de partilhas de experiências.

No que se refere à participação docente, o tema tem sido alvo de estudos e na literatura se descreve que a baixa adesão às formações está relacionada ao formato em que são oferecidas e ao caráter de sua não continuidade (Carrasco, 2016; 2020). Outra questão apontada na literatura se refere ao fato de as formações estarem relacionadas ao estágio probatório dos docentes, o que vincula a uma ideia mensurável de formação, relacionada apenas aos ingressantes na carreira (Xavier et al., 2017). Nesta lógica, os dados relativos à participação, com números expressivos de professores inscritos (uma média superior a cem inscritos por formação), permitem-nos inferir que o princípio da continuidade, presente no plano de formação do Prodoc e que rompeu com ações isoladas, pode justificar tal adesão, assim como a explicitação dos objetivos formativos permitiu romper com a ideia de que a formação se destina apenas a docentes ingressantes. A concepção aplicada ao plano de formação permite uma cadência de atividades em que se retomam discussões anteriores, provocando a construção de sentidos que podem evoluir para a construção de saberes pedagógicos.

2. Considerações em torno das experiências: aproximações e distanciamentos

A busca pela qualificação da docência no contexto do ensino superior deve ser uma política institucional que impulse, de fato, essa valorização; a constituição de espaços formativos e a busca pela adoção e a contratação de profissionais qualificados para esse ofício revelam a preocupação institucional que deve se impor sobre tal temática.

A partir das experiências apresentadas, identificamos diferentes concepções que sustentam a implementação de políticas institucionais em relação à formação pedagógica docente. Enquanto no Brasil percebe-se um movimento que direciona a formação para uma abrangência institucional,

atendendo amplamente os docentes do quadro, no Uruguai percebe-se um caminho inverso, em que a formação é fracionada e destinada à responsabilidade de cada Unidade, atendendo a realidades específicas em detrimento do conjunto total do quadro docente. Entretanto, a experiência do Uruguai mostra maturidade não identificada na experiência brasileira, no que se refere à valorização da participação docente nos programas de formação, a partir do incentivo de aproveitamento de tal participação na progressão na carreira.

As diferenças são percebidas, ainda, no que se refere à valorização institucional dos próprios assessores pedagógicos. Na experiência uruguia, há um processo institucionalizado de valorização, intervenção e investimento para os espaços formativos, principalmente no que se refere à ascensão dos assessores pedagógicos a cargos docentes, condição essa que viabiliza a legitimidade das ações de formação pedagógica. Já na experiência brasileira, os assessores não ocupam tal cargo, o que dificulta a legitimidade dos assessores, que passa a ser buscada, como identificado nos relatos, pela validação das propostas de formação junto a outras instâncias de gestão, como a coordenação dos cursos.

Entretanto, com distintos pontos positivos e negativos, observamos que as duas experiências aqui apresentadas retratam inúmeros esforços que ambas as instituições têm feito para a manutenção e preservação desses espaços de formação e da presença desses profissionais que assessoram pedagogicamente e com maestria os docentes das universidades. Destaca-se, nesse sentido, que em ambas as instituições as atividades formativas provêm das necessidades e das demandas dos professores, alcançando, assim, um impacto mais significativo no que tange à corresponsabilidade dos professores na constituição desse processo formativo, rompendo com apenas a participação pontual e superficial nestes espaços institucionais de formação.

O conjunto de experiências alertanos, portanto, que as ações formativas não podem ser apenas pontuais e se dar em cenários adversos. A constituição da profissionalidade docente é permanente, sendo preciso sua re-

troalimentação de forma sistemática e reflexiva, a partir de espaços solidificados e legitimados em relação à responsabilidade formativa. Isso nos aponta a necessidade de políticas institucionais que assumam de fato essa

prerrogativa e que ela não fique subjugada a interesses pessoais e a mudança das equipes que compõem a gestão institucional.

Referências bibliográficas

- Almeida, M. I. (2012). *Formação do professor do ensino superior: Desafios e políticas institucionais*. São Paulo: Cortez.
- Antonello, J. (2021). *Assessoria pedagógica universitária: O trabalho com a formação continuada de professores na Unioeste* (Dissertação de Mestrado em Educação). Francisco Beltrão: Unioeste.
- Bolzan, D. P. V. (2008). Pedagogia universitária e processos formativos: A construção do conhecimento pedagógico compartilhado. *Anais do XIV Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*, 102-120. Porto Alegre, Brasil.
- Broilo, C. L. (2015). *Assessoria pedagógica na universidade: (Con)formando o trabalho docente*. San Pablo: Junqueira&Marin.
- Carrasco, L. B. Z. (2016). *Assessorias pedagógicas das universidades estaduais paulistas: Concepções dos espaços institucionais de formação do docente universitário* (Dissertação de Mestrado em Educação. UNESP, Rio Claro).
- Carrasco, L. B. Z. (2020). *A ação profissional do assessor pedagógico: Diálogos acerca de sua trajetória* (Tese de Doutorado em Educação, UNESP, Rio Claro).
- Collazo, M., De Bellis, S., Perera, P., e Sanguinetti, V. (.). Asesorías pedagógicas y políticas de enseñanza en la universidad pública uruguaya: Pasado y presente. Em Lucarelli, E. (org.), *Universidad y asesoriamento pedagógico* (pp. 193-247). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cunha, M. I. (org.). (2006a). A universidade: Desafios políticos e epistemológicos. Em da Cunha, M. I., *Pedagogia universitária: Energias emancipatórias em tempos neoliberais* (pp. 13-29). Araraquara: Junqueira&Marin.
- Cunha, M. I. (2006b). Assessoramento pedagógico. Em Morosini, M. C. (ed. chefe), *Enciclopédia de pedagogia universitária: Glossário* (p. 383). Brasília: INEP/MEC/RIES.
- Cunha, M. I. (org.). (2015). Estratégias de assessoramento pedagógico em questão: Potencialidades na didática da educação superior. Em Sabino de Farias, I. M. et al., *Didática e prática de ensino na relação com a formação de professores* (pp. 2981-2994). Fortaleza: EdUECE.
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de professores: Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- García, C. M., e Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narea.
- Leite, C., Cunha, M. I., e Baibich, T. M. (orgs.). (2015, julho-setembro). Dossiê Pedagogia Universitária: Debates internacionais contemporâneos. *Educar em Revista*, 57, 15-16.
- Masetto, M. T., e Gaeta, C. (2015). Os desafios para a formação de professores do ensino superior. *Revista Triângulo*, 8(2), 1-10. Uberaba.
- Soares, S. R., e Cunha, M. I. (2010). *Formação do professor: A docência universitária em busca de legitimidade* [online]. Salvador: EDUFBA.
- Xavier, A. R. C. (2019). *Contextos curriculares da Universidade Nova e do Processo de Bolonha: A assessoria pedagógica universitária em questão* (Tese de doutorado em Educação, UNESP, Rio Claro).
- Xavier, A. R. C., Oliveira, E., e Ribeiro, L. M. O. (2022). Formação pedagógica do docente universitário no contexto do ensino remoto emergencial: A experiência dos setores pedagógicos de uma universidade federal brasileira. *Entre Parênteses*, 11(2), e022002.
- Xavier, A. R. C., Toti, M. C. S., e Azevedo, M. A. R. (2017). Institucionalização da formação docente: Análise de um programa de desenvolvimento profissional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 249(98), 332-346. Brasília, INEP.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (Trad. Daniel Grassi). Porto Alegre: Bookman.

Autoria

1. Construção da experiência do Brasil. 2. Construção da experiência do Uruguai. 3. Elaboração das considerações. 4. Elaboração da síntese para o referencial teórico e descrição da metodologia.

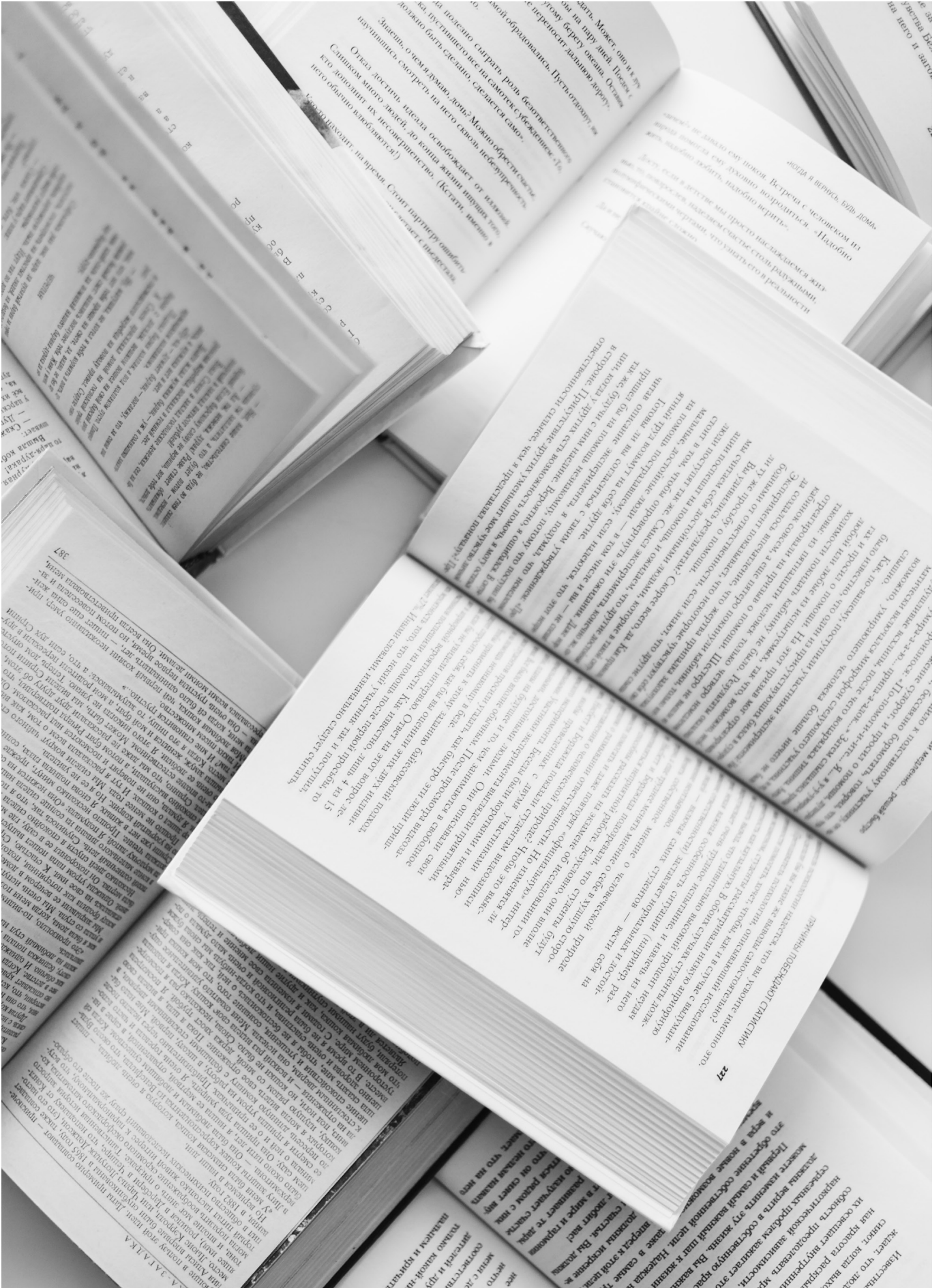
Amanda Rezende Costa Xavier: 1

Lígia Bueno Zangali Carrasco: 2

Maria Antonia Ramos de Azevedo: 3

Elaine Cristina Maldonado: 4

Jaqueline Antonello: 4



...Может, и не так
...на пару дней. Потом
...беру время. Остаю
...делают. Пусть говорят
...мой образованности.
...нашего же на самом деле
...должно быть сделано, делается само.
Знаешь, очень удивило, когда
...Сашком много людей до конца жизни ищут
...кто должен их несовершенство. (Кэри, письмо в
...необычно добротой)

...иногда в жизни, ведь дома
...Встрети с человеком и
...Подобно
...люди, которые просто наслаждаются
...жизнью, а не пытаются
...идею, чтобы сделать
...идею, чтобы сделать
...идею, чтобы сделать

...идею, чтобы сделать
...идею, чтобы сделать
...идею, чтобы сделать
...идею, чтобы сделать
...идею, чтобы сделать
...идею, чтобы сделать

...идею, чтобы сделать
...идею, чтобы сделать
...идею, чтобы сделать
...идею, чтобы сделать
...идею, чтобы сделать
...идею, чтобы сделать

...идею, чтобы сделать
...идею, чтобы сделать
...идею, чтобы сделать
...идею, чтобы сделать
...идею, чтобы сделать
...идею, чтобы сделать

...идею, чтобы сделать
...идею, чтобы сделать
...идею, чтобы сделать
...идею, чтобы сделать
...идею, чтобы сделать
...идею, чтобы сделать

...идею, чтобы сделать
...идею, чтобы сделать
...идею, чтобы сделать
...идею, чтобы сделать
...идею, чтобы сделать
...идею, чтобы сделать

...идею, чтобы сделать
...идею, чтобы сделать
...идею, чтобы сделать
...идею, чтобы сделать
...идею, чтобы сделать
...идею, чтобы сделать

...идею, чтобы сделать
...идею, чтобы сделать
...идею, чтобы сделать
...идею, чтобы сделать
...идею, чтобы сделать
...идею, чтобы сделать

Análisis crítico de la diversidad generacional docente en el contexto universitario¹

Critical analysis of generational teaching diversity in the university context

Análise crítica da diversidade geracional dos professores no contexto universitário

Mónica Vallejo Ruiz.
ORCID: 0000-0002-0461-3926¹

Antonio Portela Pruaño.
ORCID: 0000-0003-3264-8971²

José Miguel Nieto Cano.
ORCID: 0000-0001-8156-1632³

María Luisa García Hernández.
ORCID: 0000-0002-1267-2571⁴

Ana Torres Soto.
ORCID: 0000-0003-0832-8580⁵

¹ Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Educación, Universidad de Murcia.

² Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Educación, Universidad de Murcia.

³ Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Educación, Universidad de Murcia.

⁴ Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Educación, Universidad de Murcia.

⁵ Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Educación, Universidad de Murcia.

Contacto: ana.t.s@um.es

Recibido: 31-03-2023

Aceptado: 22-09-2023

Resumen

La colaboración profesional no es independiente de las condiciones institucionales y organizativas en que se produce; antes bien, es determinada por ellas. Entre las que adquieren especial relevancia para la colaboración orientada al desarrollo y el aprendizaje profesionales, se sitúan las diferencias generacionales entre colegas. Este trabajo pretende examinar y justificar, mediante una fundamentada reflexión teórica, la relevancia de la diversidad generacional en los actuales contextos de trabajo universitarios y presentar un marco para analizar y comprender los resultados de aprendizaje docente que implican colaboración intergeneracional. Para ello, inicialmente, se hace hincapié en la realidad del envejecimiento de las plantillas docentes y el desafío que ello entraña para el sistema educativo. Seguidamente, se fundamenta la diversidad generacional a partir del conocimiento disponible sobre las perspectivas de concepción y caracterización del constructo de generación más destacadas, así como los mecanismos de agrupamiento a partir de atributos generacionales, particularmente la edad. Asimismo, se razonan evidencias sobre su incidencia en la construcción de las relaciones docentes, prestando una atención particular al contexto de las relaciones de colaboración entre profesores pertenecientes a diferentes generaciones y sus efectos en el aprendizaje de los docentes y en el desarrollo de su identidad y sus disposiciones profesionales. Para finalizar, se discuten las implicaciones que se derivan de la colaboración intergeneracional en las relaciones socioprofesionales en contextos universitarios.

Palabras clave: diversidad generacional, desarrollo profesional universitario, edadismo, aprendizaje intergeneracional.

1 Artículo aprobado por el equipo editor: Carolina Cabrera y Nancy Peré.

Abstract

Professional collaboration is not independent of the institutional and organizational conditions in which it occurs; rather, it is determined by them. Among those that acquire special relevance for collaboration that is oriented to professional development and learning, we must place the generational differences between colleagues. This paper, through a well-founded theoretical reflection, aims to examine and justify the relevance of generational diversity in current university work contexts and to present a framework for analyzing and understanding teacher learning outcomes that involve intergenerational collaboration. In order to do so, initially, emphasis is placed on the reality of the ageing of the teaching workforce and the challenge that this entails for the education system. Next, generational diversity is substantiated on the basis of the available knowledge on the most prominent perspectives of conceptualization and characterization of the construct of generation, as well as the mechanisms of grouping on the basis of generational attributes, particularly age. Evidence is also reasoned about its impact on the construction of teaching relationships, paying particular attention to the context of collaborative relationships between teachers belonging to different generations and their effects on teachers' learning and on the development of their identity and professional dispositions. Finally, it is discussed implications for socio-professional relations in university contexts.

Keywords: *generational diversity, university professional development, ageism, intergenerational learning.*

Resumo

A colaboração profissional não é independente das condições institucionais e organizacionais em que tem lugar; pelo contrário, é determinada por elas. Entre as de particular relevância para a colaboração para o desenvolvimento profissional e aprendizagem estão as diferenças geracionais entre colegas. Este documento, através de uma reflexão teórica fundamentada, procura examinar e justificar a relevância da diversidade geracional nos atuais contextos de trabalho universitário e apresentar um quadro para analisar e compreender os resultados da aprendizagem dos professores envolvendo a colaboração intergeracional. Para tal, destacamos em primeiro lugar a realidade do envelhecimento da mão-de-obra docente e o desafio que isso implica para o sistema educativo. Em seguida, a diversidade geracional é substanciada com base nos conhecimentos disponíveis sobre as perspectivas mais proeminentes de conceptualização e caracterização da construção da geração, bem como os mecanismos de agrupamento baseados em atributos geracionais, particularmente a idade. As provas são também fundamentadas acerca do seu impacto na construção de relações de ensino, prestando particular atenção ao contexto das relações de colaboração entre professores pertencentes a diferentes gerações e aos seus efeitos na aprendizagem dos professores e no desenvolvimento da sua identidade e disposições profissionais. Finalmente, são discutidas as suas implicações nas relações socioprofissionais em contextos universitários.

Palavras-chave: *diversidade geracional, desenvolvimento profissional universitário, ageísmo, aprendizagem intergeracional.*

1. Introducción

Aunque escasamente abordado en la literatura especializada, el envejecimiento del profesorado universitario es una realidad tangible que va adquiriendo importancia progresivamente (Kaskie, 2017). Este envejecimiento se combina con la creciente y sostenida incorporación de personal docente de forma temporal, provisional e incluso precaria. Los factores que explican esta tendencia son variados: no están limitados a aquellos de carácter económico, sino que incluyen otros como el aumento del número de estudiantes, transformaciones en los currículos universitarios o cambios

en la relación con el mercado laboral (Levin y Montero, 2014).

En el caso específico de España, en los últimos años se ha puesto de manifiesto la diversidad en cuanto a edad entre el profesorado universitario de universidades públicas y privadas, siendo el rango de edades bastante amplio. La variabilidad es más reducida entre quienes prestan servicio como funcionarios en universidades públicas, ya que es prácticamente inapreciable la presencia de docentes menores de 35 años en esa categoría. Pero, no obstante, continúa observándose que la mayor parte de los docentes se concentran principalmente en la franja de edades que va desde los 40 a los 60 años. La edad

media de los docentes universitarios es, en general, considerablemente elevada.

Por consiguiente, puede considerarse que las universidades se han venido convirtiendo en lugares de trabajo en los que la edad adquiere y ha adquirido (y continuará adquiriendo) importancia y, por tanto, lugares de trabajo donde conviven profesores de diferentes generaciones para realizar las tareas que les son propias. En las próximas líneas se fundamenta la diversidad generacional a partir del conocimiento disponible sobre las perspectivas de conceptualización y caracterización del constructo de generación más destacadas, así como los mecanismos de agrupamiento a partir de atri-

butos generacionales, particularmente la edad. Asimismo, se razonan evidencias sobre su incidencia en la construcción de las relaciones docentes, prestando una atención particular al contexto de las relaciones de colaboración entre profesores pertenecientes a diferentes generaciones y sus efectos en el aprendizaje de los docentes y en el desarrollo de su identidad y sus disposiciones profesionales.

2. La edad como dimensión relevante de la diversidad en las organizaciones

2.1. El fenómeno de la diversidad en las organizaciones

La manera en que ha sido entendida la diversidad organizativa no es homogénea, sino significativamente diversa, si bien pueden identificarse ciertos patrones comunes (Qin et al., 2014). En particular, es habitual utilizar esta noción para hacer referencia, al menos en última instancia, a diferencias entre personas que componen la organización, diferencias que suelen estar referidas a atributos (compartidos) identificables en ellas.

En ocasiones, la información disponible sobre rasgos personales ha sido utilizada para inferir propiedades o caracteres colectivos atribuidos a la organización en su conjunto. Desde este punto de vista, la organización no es diversa per se, sino que es diversa por cuanto sus miembros difieren entre sí en mayor o menor medida con respecto a uno o más rasgos (Harrison y Klein, 2007). Más concretamente, es común equiparar diversidad con la distribución que los miembros de la organización presentan con relación a tales rasgos, de modo que la organización será más o menos diversa (o sea, heterogénea u homogénea) según haya mayor o menor dispersión en cuanto a los rasgos personales considerados relevantes, respectivamente (Qin et al., 2014). Así, Harrison y Klein (2007, p. 1201) han definido la diversidad organizativa como “la distribución de diferencias entre los

miembros de una unidad con respecto a un atributo común, X”, como pueden ser el género, la raza, la nacionalidad, el tipo de vínculo contractual con la organización, la posición ocupada en ella, la labor realizada.

2.2. La diversidad organizativa respecto a la edad

Entre los ejemplos de atributos condicionantes de la diversidad señalados, los tres primeros están incluidos en el grupo de los que suelen calificarse como *demográficos*. La edad es precisamente otro atributo demográfico que viene recibiendo cada vez más atención para caracterizar la diversidad apreciable en una organización. Así, ha sido considerada una forma específica de diversidad relevante para la organización (Boehm y Kunze, 2015). Las diferencias en cuanto a edad no son importantes en sí mismas, sino en virtud de otras diferencias directamente relevantes para la organización a las que se consideran ligadas. Entre ellas, han sido destacadas las siguientes (Hertel y Zacher, 2018):

- La idea extendida de que quienes tienen más edad presentan niveles inferiores de salud en el trabajo ha obtenido solo apoyo parcial a partir de la investigación. En particular, el proceso de envejecimiento está también asociado a deterioros fisiológicos y físicos, si bien hay una notable variabilidad individual. Ciertamente, estos cambios pueden llegar a tener impacto en la salud y bienestar en el trabajo. Sin embargo, hay evidencia de que determinados comportamientos personales e intervenciones de las organizaciones pueden reducir la incidencia de tales cambios en el desempeño profesional.

- Las capacidades cognitivas han sido objeto de mucha atención, puesto que se ha considerado que la edad está asociada con algunas capacidades que predicen el éxito en la realización de numerosas tareas. Aunque hay algunas evidencias de cierto deterioro cognitivo a medida que aumenta la edad (especialmente, en edades avanzadas), también las hay de que tales deterioros tienden a no ejercer un impacto muy signifi-

cativo en el desempeño profesional y que, en todo caso, esos deterioros son inferiores en la actualidad que los identificados hace décadas, tendencia que se prevé que se mantenga en el futuro. Estos resultados cuestionan la idea de que se produce una decadencia cognitiva general con la edad. De otra parte, hay estudios que sugieren que los trabajos más simples y rudimentarios son menos ventajosos para las personas con más edad, al no dificultar la compensación de posibles deterioros con conocimiento adquirido, pudiendo así contribuir a incrementarlos. Antes bien, son los trabajos complejos basados en la utilización de conocimiento los que ofrecen mayores oportunidades no solo para mantener la calidad del desempeño profesional a edades avanzadas, sino incluso para mejorar el potencial y rendimiento cognitivos.

- En general, la investigación no proporciona base suficiente a la idea de que la motivación e implicación en el trabajo disminuye con el paso de los años. Más bien, la evidencia disponible indica que la motivación y la implicación en el trabajo estarían correlacionadas positivamente con la edad. Sin embargo, esta evidencia está acompañada de otra que sugiere que el carácter de esa motivación y las condiciones a las que está asociada cambian con la edad. Así, la motivación parece adquirir un carácter más emocional que instrumental.

- También está extendida la creencia de que el desempeño y rendimiento en el trabajo es inferior entre quienes tienen una edad más avanzada, cuando los estudios disponibles hallan consistentemente que la correlación entre edad y dichas variables es débil o insignificante. Ello no significa, sin embargo, que otros factores relevantes asociados a la edad (como la salud o las capacidades cognitivas) no puedan afectar la actuación en el trabajo.

- Pero esas variables no necesariamente tienen que ejercer un impacto negativo, y conviene recordar que, por el contrario, pueden tener un efecto compensador en el desempeño profesional. Según Hertel y Zacher (2018), los riesgos mayores para el desempeño profesional para

quienes tienen más edad provienen de que tengan que realizar trabajos que requieran procesar rápidamente información sin tener oportunidades de compensarlo con el conocimiento acumulado y la experiencia adquirida en el puesto.

- En contraste con lo que se pudiera pensar, los resultados de estudios indican que los profesionales de edades más avanzadas tienden a experimentar mayor bienestar en el trabajo que los de mediana edad, apartando otros factores.

Pese a todas estas (y otras) evidencias, avanzar en edad y, especialmente, envejecer suelen ser objeto de una valoración sesgada, en sentido negativo (Hertel y Zacher, 2018). Así, las posibles desventajas son enfatizadas frente a las claras ventajas que puede deparar. Este fenómeno ha sido asociado a actitudes negativas vinculadas a la edad, de las que a menudo son destinatarios los más mayores (aunque no exclusivamente ellos).

3. Una consecuencia relevante de la diversidad en cuanto a edad: el **edadismo**

La diversidad de edades y, concretamente, la vejez y las personas de edad suelen acompañarse de actitudes negativas y estereotipos que hacen de esta la etapa vital la que presenta mayor discriminación. Y ello es reflejo de lo que puede suceder en las organizaciones cuando se producen el *edadismo* y una inadecuada intervención en los procesos intergeneracionales.

El proceso de envejecimiento entendido desde una concepción demográfica y biológica constituye un logro social si se interpreta como muestra de progreso y calidad de vida de la sociedad. Sin embargo, desde una concepción social, el concepto de vejez es una construcción social cargada de estigmas, prejuicios e, incluso, rechazo social y discriminación. En este último aspecto hizo hincapié Robert N. Butler en 1969, quien introdujo el término *ageism* (*edadismo*) para referirse a tales actitudes negativas hacia la vejez. Este término, en

sus inicios, incluía aquellas que se tienen hacia las personas mayores, solo y exclusivamente por el resultado del avance de la edad cronológica (Butler, 1969). Sin embargo, en un sentido amplio, la definición de *ageism* supone el “estereotipo, prejuicio o discriminación contra un grupo en función de su edad” (Castellano y De Miguel, 2010, p. 260), y puede ser desarrollado hacia personas de cualquier edad. Si bien la evidencia existente sugiere que las personas mayores tienen un mayor riesgo de sufrirlo (Ayalon et al., 2019).

El fondo de los problemas y obstáculos que se encuentran en la vejez se deriva, según Butler (1980), de las actitudes, prácticas y políticas que se desarrollan en torno a este asunto. Además, añade que dichas actitudes (y las creencias asociadas), las prácticas (particularmente en el empleo) discriminatorias y las políticas y normas institucionales no solo se encuentran interrelacionadas entre sí, sino que también se refuerzan mutuamente.

Con relación a las actitudes, se les atribuye tres componentes que las afectan: los estereotipos, los prejuicios y la discriminación. Los primeros hacen referencia a las creencias generalizadas (y comúnmente consensuadas) sobre los atributos que suelen ser asociados a las personas que integran un grupo social. En cuanto al segundo componente, los prejuicios, incluyen una dimensión afectiva producida por sentimientos positivos o negativos hacia una persona o grupo de personas por pertenecer a un determinado grupo de edad. Ejemplo de ello sería disfrutar de la compañía de estas personas (por el mero hecho de serlo) o, por el contrario, sentir repugnancia por ellas. El tercer componente lo constituye la discriminación, entendida como la conducta que anima o impulsa a actuar de manera discriminatoria con las personas de edad. Esta conducta se percibe cuando, por ejemplo, se ignora o se evita la interacción con este grupo de personas.

Con relación a las prácticas, estas suelen caracterizarse como discriminatorias contra las personas mayores. A

pesar de que, particularmente, pueden ser detectadas con frecuencia en el empleo, también son habituales en otras esferas sociales (Butler, 1980). Por último, las normas y políticas institucionales, como se ha mencionado, también se identifican como un problema u obstáculo cuando contribuyen, intencionadamente o no, a promover y perpetuar estos estereotipos negativos y prácticas discriminatorias hacia las personas mayores.

Así, el edadismo puede repercutir directa e indirectamente en la colaboración profesional en las organizaciones, normalmente obstaculizando los procesos organizativos que en ellas se producen. Además, estas actitudes tienden a aumentar a medida que los lugares de trabajo y otros entornos se vuelven cada vez más diversos con respecto a la edad. Es por ello que, según Bratt, Abrams, Swift, Vauclair y Marques (2018), “plantea importantes desafíos en la organización del trabajo” (p. 167).

4. La diversidad generacional y las intervenciones multi/intergeneracionales

La diversidad generacional puede tener importantes implicaciones en las interacciones en el lugar de trabajo, influyendo en los procesos y resultados de la organización de manera positiva o negativa. Una revisión exhaustiva de Woodward, Vongswasdi y More (2015) en la literatura especializada ha puesto de manifiesto la existencia de diferencias generacionales en torno a seis temáticas: a) comunicación y tecnología; b) motivación laboral o características laborales preferidas; c) valores laborales; d) actitudes laborales; e) conductas en el lugar de trabajo o en la carrera, y f) preferencias o conductas de liderazgo. Profundizar en estas caracterizaciones (u otras posibles), considerando otros aspectos con los que interaccionan (naturaleza de los procesos de aprendizaje, por ejemplo) y ponerlas en valor en intervenciones multi/intergeneracionales permitiría desarrollar formas

de colaboración profesional tendentes al aprendizaje intergeneracional entre los docentes.

De hecho, se ha demostrado que el aprendizaje que se deriva de la interacción entre profesores de generaciones diferentes proporciona oportunidades para promover el desarrollo profesional (Geeraerts et al., 2018). La evidencia empírica muestra que el desarrollo profesional entre las diferentes generaciones beneficia tanto a unas como a otras. Kardos y Johnson (2007) afirmaron tras sus investigaciones que el desarrollo de una *cultura profesional integrada* caracterizada por el intercambio profesional entre profesores más experimentados y menos experimentados promovía escuelas de éxito. Otras investigaciones han dado cuenta de la contribución que profesionales de generaciones más avanzadas pueden hacer a los de generaciones más jóvenes (Geeraerts et al., 2016). Y también se han manifestado, si bien en menor medida, los beneficios que una generación más veterana puede generar en una generación menos experimentada (Lerham, 2008). Todo ello implica asumir que hay diferencias generacionales significativas entre profesores que pueden incidir en su desarrollo y aprendizaje profesional.

5. La diversidad generacional como recurso de aprendizaje profesional

En consonancia con el discurso educativo contemporáneo, de clara orientación constructivista, en torno al aprendizaje en general (Wilson y Peterson, 2006) podemos derivar ciertas ideas clave que tienen traslación directa al aprendizaje profesional docente en las organizaciones académicas: a) el aprendizaje es un proceso de construcción activa, aunque los profesores puedan variar al actuar en una situación dada como agentes pasivos o activos de su aprendizaje; b) el aprendizaje es tanto una experiencia individual como un fenómeno social; c) el aprendizaje incorpora insepara-

blemente componentes de contenido y de proceso de manera flexible y equilibrada, y d) las diferencias entre los profesores son recursos para el aprendizaje.

La primera idea pone el acento en que el aprendizaje constituye una acción deliberada de carácter transformativo, una conducta proactiva, motivada o instrumentalmente racional en la medida en que se origina y despliega como medio para alcanzar un fin (un estado o resultado deseado). Ahora bien, ese carácter intencional o propositivo no se agota en las posibilidades conscientes. Pueden darse modalidades o contextos tanto formales como informales de desarrollo profesional, al tiempo que pueden producirse o coexistir aprendizajes tanto formales como informales.

La segunda idea nos remite a dos tipos de procesos que deben activarse necesariamente en el sujeto que aprende, pero son diferentes y pueden producirse simultánea o separadamente; de un lado, “un proceso de *interacción* entre el sujeto y su ambiente (material y social); de otro, un proceso psicológico interno (cognitivo y afectivo) de *adquisición* que tienen lugar en el sujeto a partir de los impulsos e influencias que conlleva la interacción y que generará en él unos efectos o consecuencia en términos de resultados” (Illeris, 2017, p. 24). Con la participación social y la movilización de recursos que entraña la interacción del sujeto con otros, se vinculan efectos motivacionales, cognitivos, conductuales y emocionales relacionados positivamente (Parlar et al., 2020). En ello juegan un papel crítico no solo la calidad técnica de los procesos mediante los que se forman y aprenden los profesores —así como los recursos disponibles para ello—, sino también la calidad de las relaciones entre los participantes que, no lo olvidemos, constituirán recursos de aprendizaje en sí mismos. Es entonces cuando el aprendizaje como fenómeno social sirve para construir una “cultura” basada en creencias motivacionales que sostienen una red social con tiempos y espacios donde los participantes,

individual y colectivamente, encuentran inspiración, apoyo (técnico y emocional) y satisfacción (Preston et al., 2017).

La tercera idea hace referencia en general a los resultados de aprendizaje conseguidos o aquello que está teniendo el sujeto que aprende, lo que suele ser conceptualizado como cambios o alteraciones que se consideran efecto o consecuencia de un proceso, en todo caso, complejo y, a menudo, evolutivo (Opfer y Pedder, 2011). Keay, Carse y Jess (2018) lo han descrito como un proceso recursivo y no lineal que depende de las “condiciones iniciales” de cada profesor, así como de los mecanismos de que este se dote para sostener un proceso a largo plazo, entre los cuales tendrán un papel crucial: 1) autoorganizarse e interactuar, 2) reflexionar e investigar, 3) identificar y negociar límites, 4) consolidar, desafiar y crear, y 5) hacer conexiones. A medida que se desarrolla el proceso, el profesor ha de elaborar y profundizar conocimientos, habilidades y relaciones mediante una mezcla de experiencias que consolidan, desafían y apoyan la creatividad. En todo caso, es común significar con el resultado de tales procesos, bien cambios descriptivos (alteraciones de estado o de grado, de cualidad o de cantidad), bien cambios valorativos (interpretables desde criterios de valor particulares como bondad, mejora o progreso hacia un estado deseable) relativos a conocimientos (saberes), destrezas (saber hacer, habilidades) y/o disposiciones (saber ser y estar, actitudes, personalidad) en el orden cognitivo y afectivo propio del sujeto.

La última idea pone en valor la potencialidad de las diferencias individuales y grupales entre los profesores como recursos de aprendizaje profesional, tal y como ha sido puesto de manifiesto. Podría expresarse de otra forma como que “cada profesor es un recurso para aprovechar”, principio que ha sido ignorado en la práctica dado que las políticas, programas y prácticas formales de formación permanente en la universidad han respondido básicamente a un mode-

lo de transmisión o de transferencia guiado por “expertos”. En contraposición, han sido con frecuencia las experiencias informales de aprendizaje entre profesores las que más han contribuido a poner de relieve que, lejos de constituir brechas o barreras, las múltiples y diversas diferencias que traen unos y otros proporcionan una gama de ideas, experiencias y estrategias de resolución de problemas para la discusión y reflexión entre los profesores que son fuente y motor de aprendizaje.

Sería viable, aun cuando resultara una simplificación, concretar la diversidad generacional en dos grupos de profesores. Por un lado, aquellos que completan su carrera profesional como veteranos o como jubilados, y aquellos que la están iniciando como principiantes o noveles. Y sería justificable conjeturar que: a) existen singularidades generacionales significativas entre ambos grupos con relevancia para el desarrollo y aprendizaje profesional, sin perjuicio de la repercusión de otros rasgos también relevantes o de los mismos rasgos cuando se comparten, y b) que tales singularidades generacionales son relevantes tanto para la interacción entre uno y otro grupo como para el aprendizaje que cualquiera de los dos grupos pudiera obtener del otro.

Ambas conjeturas disponen de suficiente respaldo disciplinar, al igual que dos de las condiciones de calidad o eficacia que han de satisfacer las experiencias de desarrollo profesional que involucren a profesores pertenecientes a ambos grupos generacionales: a) que el tipo y contexto de inte-

racción sea la colaboración, y b) que el sentido y propósito principal de esa colaboración sea el aprendizaje transformativo, sin perjuicio de resultados de aprendizaje transmisivo.

6. Conclusiones

Las universidades cuentan con dos grandes y complejos desafíos, a saber: 1) la pérdida de conocimiento y habilidades de generaciones avanzadas, que suelen atesorar recursos difíciles de reemplazar, al menos en un reducido espacio de tiempo (Fibkins, 2012), y que pueden ser considerados muy valiosos, sobre todo en experiencia, para desarrollar profesionalmente a quienes se incorporan a la profesión, por cualificados que estos estén; 2) la necesidad de articular la interacción entre profesionales generacionalmente diversos, lo que requiere centrar la atención en las diferencias y singularidades generacionales profesionalmente relevantes.

Es cierto que la universidad dispone progresivamente de menos recursos, pero, afortunadamente, posee un capital humano estable y con alta capacidad, susceptible de desarrollar múltiples y diversas formas de mejora de la docencia universitaria. Existen muchos y buenos ejemplos de los que tomar nota, tanto nacionales como internacionales (Bain, 2007; Biggs y Tang, 2011; Lai, Li y Gong, 2016). Sin embargo, para que ello sea posible, es necesario introducir importantes cambios de orden cultural y profesional en el sistema universitario (Rué, 2014).

Una propuesta podría ser la aquí esbozada en la que se plantea la posibilidad de un nuevo ámbito de innovación docente y de desarrollo profesional centrado en los procesos de aprendizaje profesional intergeneracional; esto es, procesos interactivos que tienen lugar entre personas y grupos generacionalmente diferentes que generan o, al menos, contribuyen a aprendizajes (Ropes, 2013) entre profesores veteranos y retirados, por un lado, y quienes están adquiriendo su formación inicial como docentes, afectando no solo el aprendizaje de estos sino también el de aquellos. De forma que se plantea que, si estos son recurrentes y se extienden en el tiempo, las experiencias de innovación y los procesos de desarrollo profesional en colaboración contribuirán a introducir transformaciones en la disposición profesional de los participantes, sean profesores noveles, veteranos o jubilados.

Como conclusión práctica, se sugiere que se implementen condiciones que favorezcan experiencias de formación permanente e innovación educativa basadas en el aprendizaje profesional intergeneracional puesto que constituyen oportunidades potencialmente efectivas para el cambio y mejora que afecta a las competencias docentes y para el incremento global de la calidad de la actividad profesional en un contexto educativo o formativo determinado. Ello significaría que existe voluntad y que se destinan recursos a la consecución del Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4 (ODS 4): asegurar la educación inclusiva y equitativa y promover las oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos.

Referencias bibliográficas

- Ayalon, L., Dolberg, P., Mikulionienė, S., Perek-Białas, J., Rapolienė, G., Stypinska, J., Willińska, M., y De la Fuente-Núñez, V. (2019). A systematic review of existing ageism scales. *Ageing Research Reviews*, 54, 1568-1637. <https://doi.org/10.1016/j.arr.2019.100919>
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Universidad de Valencia.
- Biggs, J. B., y Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. McGraw-Hill Education.
- Boehm, S. A., y Kunze, F. (2015). Age diversity and age climate in the workplace. En Bal, P. M., Kooij, D. T. A. M., y Rousseau, D. M. (eds.), *Aging workers and the employee-employer relationship* (pp. 33-55). Springer.
- Bratt, C., Abrams, D., Swift, H. J., Vaclair, C. M., y Marques, S. (2018). Perceived age discrimination across age in Europe: From an ageing society to a society for all ages. *Developmental Psychology*, 54(1), 167-180. <http://dx.doi.org/10.1037/dev0000398>
- Butler, R. N. (1969). Age-ism: Another form of bigotry. *The Gerontologist*, 9(4), 243-246. https://doi.org/10.1093/geront/9.4_Part_1.243
- Butler, R. N. (1980). Ageism: A foreword. *Journal of Social Issues*, 36(2), 8-11. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1980.tb02018.x>
- Castellano, C. L., y De Miguel, A. (2010). Estereotipos viejistas en ancianos: Actualización de la estructura factorial y propiedades psicométricas de dos cuestionarios pioneros. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10(2), 259-278. Recuperado de <https://www.ijpsy.com/volumen10/num2/261/estereotipos-viejistas-en-ancianos-actualizaci-ES.pdf>
- Fibkins, W. L. (2012). *Stopping the brain drain of skilled veteran teachers: Retaining and valuing their hard-won experience*. Rowman & Littlefield.
- Geeraerts, K., Tynjälä, P., y Heikkinen, H. L. T. (2018). Inter-generational learning of teachers: What and how do teachers learn from older and younger colleagues? *European Journal of Teacher Education*, 41(4), 479-495.
- Geeraerts, K., Vanhoof, J., y Van den Bossche, P. (2016). Teachers' perceptions of intergenerational knowledge flows. *Teaching and Teacher Education*, 56, 150-161. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.024>
- Harrison, D. A., y Klein, K. J. (2007). What's the difference? Diversity constructs as separation, variety, or disparity in organizations. *Academy of Management Review*, 32(4), 1199-1228. <https://doi.org/10.5465/amr.2007.26586096>
- Hertel, G., y Zacher, H. (2018). Managing the aging workforce. En Viswesvaran, C., Anderson, N., Sinangil, D. S. y H. K. (eds.), *The SAGE handbook of industrial, work and organization psychology* (2nd ed.) (pp. 396-428), Volume 3. Sage.
- Illeris, K. (2017). *How we learn: Learning and non-learning in school and beyond*. Routledge.
- Kardos, S. M., y Johnson, S. (2007). On their own and presumed expert: New teachers' experiences with their colleagues. *Teachers College Record*, 109(9), 2083-2106.
- Kaskie, B. (2017). The academy is aging in place: Assessing alternatives for modifying institutions of higher education. *Gerontologist*, 57(5), 816-823. <https://doi.org/10.1093/geront/gnw001>
- Keay, J. F., Carse, N., y Jess, M. (2018). Understanding teachers as complex professional learners. *Professional Development in Education*, 45(1), 125-137. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1449004>
- Lai, C., Li, Z., y Gong, Y. (2016). Teacher agency and professional learning in cross-cultural teaching contexts: Accounts of Chinese teachers from international schools in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 54, 12-21.
- Lerham, S. (2008). Novices and teachers journeying into real world teaching: How a veteran learns from novices. *Teaching and Teacher Education*, 24, 204-215.
- Levin, J. S., y Montero, L. (2014). Divided identity: Part-time faculty in public colleges and universities. *The Review of Higher Education*, 37(4), 531-558.
- Opfer, V. D., y Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81, 376-407.
- Parlar, H., Polatcan, M., y Cansoy, R. (2020). The relationship between social capital and innovativeness climate in schools: The intermediary role of professional learning communities. *International Journal of Educational Management*, 34(2), 232-244. <https://doi.org/10.1108/IJEM-10-2018-0322>
- Preston, C., Goldring, E., Guthrie, J. E., Ramsey, R., y Huff, J. (2017). Conceptualizing essential components of effective high schools. *Leadership and Policy in Schools*, 16(4), 525-562.
- Qin, J., Muenjohn, N., y Chhetri, P. (2014). A review of diversity: Conceptualizations: variety, trends, and a framework. *Human Resource Development Review*, 13(2) 133-157. <https://doi.org/10.1177/1534484313492329>
- Ropes, D. (2013). Intergenerational learning in organizations. *European Journal of Training & Development*, 37(8), 713-727. <https://doi.org/10.1108/EJTD-11-2012-0081>
- Rué, J. (2014). La universidad española, sus desafíos y su capacidad de agencia. *Educación*, 50, 9-31. Recuperado de <file:///C:/Users/usuario/Downloads/287045-Texto%20del%20art%C3%ADculo-396430-1-10-20150206.pdf>
- Wilson, S. M., y Peterson, P. L. (2006). *Theories of learning and teaching: What do they mean for educators?* National Education Association.
- Woodward, I., Vongswasdi, P., y More, E. (2015). *Generational diversity at work: A systematic review of the research*. INSEAD Working Paper No. 2015/48/OB. Doi: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2630650>

Agradecimientos

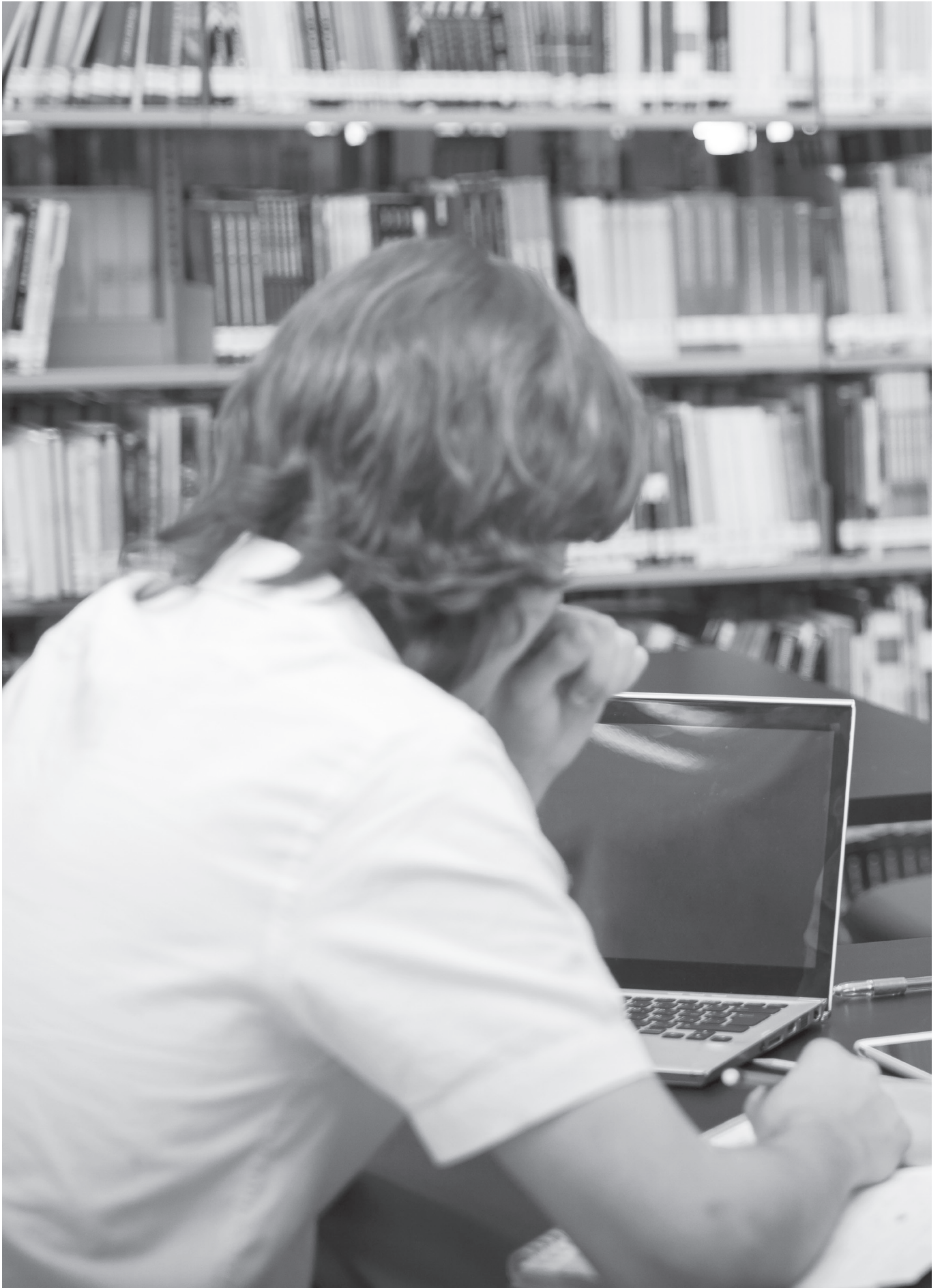
Nuestro agradecimiento a los miembros del equipo del proyecto y del plan de trabajo, así como a las personas que han prestado apoyo financiero, técnico y administrativo tanto a nivel nacional como regional. Financiación otorgada a través del proyecto de investigación “Desarrollo profesional intergeneracional en educación: implicaciones en la iniciación profesional del profesorado” (ref. RTI2018-098806-B-I00). Ministerio de Ciencia e Innovación de España.

Contribución de autoría

Todos los autores han participado por igual en la elaboración del artículo.

Disponibilidad de datos: “El conjunto de datos que apoya los resultados de este estudio no se encuentran disponibles”.





Tesis





Andrea Salvo
Edición 2018-2022
andreasalvopacifico@gmail.com

La enseñanza del mundo medieval en la formación de profesores de Historia

Una aproximación a las concepciones de algunos estudiantes y su relación con la enseñanza del mundo medieval

Resumen

Este estudio intenta acercarse a las concepciones previas que poseen sobre la historia medieval los estudiantes de Historia en Formación Docente del Centro Regional de Profesores (CeRP) del Este.

En un primer momento, se identifican y describen las concepciones que portan los estudiantes en referencia a la historia medieval. Con este objetivo, se establece un cuestionario con el fin de identificar, describir e interpretar los datos recogidos.

El trabajo con los estudiantes se basa en el estudio de dos cohortes generacionales (2018 y 2019); al integrar la comparación entre ambas, se considera una posibilidad de lectura y reflexión que lo enriquece.

Se analizan las respuestas de los estudiantes y los posibles significados que le otorgan al período. En el inicio, se revela la persistencia de algunas visiones sobre la Edad Media.

Algunas de ellas se pueden percibir en la tarea de enseñanza diaria y otras son menos evidentes; esta modesta indagación trata de develarlas.

La Edad Media es una época casi exenta de acontecimientos, en que los grandes poderes (reyes, señores feudales, Iglesia) dirigen la vida de las personas. De forma paralela, se revelan definiciones con respecto al tiempo, los conceptos y acontecimientos, débiles y problemáticos, desde la perspectiva de los estudiantes en su formación inicial como futuros profesores de historia.

En un segundo momento, al finalizar los cursos, se establece otra herramienta para relevar los posibles cambios en algunas de las concepciones previas de los estudiantes respecto a las establecidas al comienzo. Se realiza un estudio de larga duración para captar algunos cambios respecto a las ideas predominantes al inicio que puedan vincularse con las prácticas de enseñanza.

Las reflexiones finales no buscan la generalización, sino la comprensión de algunos asuntos que emergen, a veces de manera paradójica y contradictoria, sobre el mundo medieval y sobre algunos temas que van más allá de dicho mundo.

A lo largo del trabajo, se establecen preguntas e interrogantes —algunas esperadas y muchas otras no—, de tal forma que las consideraciones finales pueden convertirse en un nuevo comienzo.

Palabras clave: mundo medieval, estudiantes, concepciones, enseñanza.

Abstract

The present study describes and analyzes the concepts of Medieval History that the future History teachers have in the Teacher Training Centre called CeRP del Este.

First, it identifies and describes the students' conceptions of medieval history. Having this objective in mind, it carries out a questionnaire in order to identify, describe and interpret the collected data.

The work with the students is based on the study of two generational cohorts (2018 and 2019). By integrating the comparison between the two, it offers a greater possibility of reflection that completely enriches it.

Some possible conclusions emerge from the results of this study. To begin with, the persistence of some visions about the Middle Ages is revealed, but not in an absolute way. In fact, this work has a very high concern for the differences.

The Middle Age is an almost eventless time, in which the great powers (kings, feudal lords, Church) direct the lives of people. In parallel, recommendations regarding time, concepts and events, weaknesses and problems are revealed, from the perspective of the students in their initial training as future history teachers.

Secondly, at the end of the courses, it establishes another tool to reveal the possible changes in some of the previous conceptions of the students in relation to those established at the beginning. A long-term study is conducted to capture some changes from the prevailing ideas at the beginning that may be linked to teaching practices.

The final reflections do not seek generalization, but rather the understanding of some issues that emerge, in a paradoxical and contradictory way, about the medieval world and about some issues that go beyond that world. Throughout the work, several questions emerge; some are expected while many others are not, so that the final conclusions can become a new beginning.

Key words: *medieval world, students, conceptions, teaching.*





En memoria





Marta Demarchi (1930-2023). La educación como compromiso ético

*Justamente en la medida en que nos tornamos capaces de intervenir, capaces de cambiar el mundo,
de transformarlo, de hacerlo más bello o más feo, nos tornamos seres éticos.
La tarea fundamental de educadores y educadoras es vivir éticamente, practicar la ética diariamente.*
PAULO FREIRE (EL GRITO MANSO)

En el pasado mes de mayo, falleció la profesora Marta Demarchi, integrante de una generación destacada de educadores uruguayos.

Quienes tuvimos la suerte de tenerla como docente la vamos a recordar siempre, reconociendo su importancia como figura puntal en la construcción de las políticas de enseñanza universitaria. Sabemos también que en la raíz de nuestra identidad como docentes están presentes sus enseñanzas, sus principios, su defensa de la educación pública en todos los niveles, manifestados en la enseñanza directa, en la autoría de artículos, integrando el cuerpo editorial de la revista *Quehacer Educativo* y el Grupo de Reflexión Educativa (GRE) junto a otras destacadas figuras de la educación nacional. Marta se formó como maestra y como profesora de Filosofía y Ciencias de la Educación en un momento fermental del país. En su ejercicio profesional como docente, eligió caminos que la llevaron a la permanente mirada desde lo pedagógico y a inculcar la importancia de la formación docente. Desde sus comienzos tuvo militancia gremial activa, que mantuvo en distintos ámbitos, e integró órganos de cogobierno universitario.

En la Universidad de la República cumplió una intervención destacada en la Facultad de Humanidades y Ciencias (posteriormente, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación) y en la constitución de la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE).

En Humanidades, después del restablecimiento democrático, como profesora titular y como directora del Departamento de Ciencias de la Educación (luego Departamento de Historia y Filosofía de la Educación en el Área de Ciencias de la Educación). Aquí jugó un rol fundamental en la caracterización del área, en la resignificación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, creada en dictadura, y en la reformulación de su plan de estudios. En ese aspecto, también tuvo decisiva participación en la configuración institucional de la actual Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Después de jubilarse, reconociendo el valor de sus aportes, fue nombrada docente libre por el Consejo de la Facultad de Humanidades.

En la CSE, fue gestora de su creación como organismo asesor central encargado de las políticas de mejora de la enseñanza universitaria, volcando la labor del Grupo Central de Formación Docente, del que fue fundadora. Además presidió la CSE durante varios años, guiando la conformación de la Unidad Académica y promoviendo dos líneas características que continúan hasta el presente: los llamados a proyectos de innovación educativa y la creación y el fortalecimiento de unidades de apoyo a la enseñanza en los servicios universitarios. Llevó adelante esta ardua tarea fundacional disponiendo de muy pocos recursos humanos, pero con ideas claras y firmes, con la entereza y la generosidad que la caracterizaron. Sabiéndose referente, tuvo la humildad de ponerse en segundo plano, de acompañar con alegría el crecimiento académico de los demás.

Otro hito de la CSE donde quedará su referencia es el impulso a la creación de la Maestría en Enseñanza Universitaria, posgrado en el que colaboró tanto en la redacción del primer plan de estudios como en la dirección de tesis, siempre dispuesta a dar un consejo, una sugerencia, a acercar el último libro sobre el tema, que ya había leído y tenía en su amplia biblioteca.

La recordaremos serena, siempre escuchando con atención, desafiando a dar un paso más en la reflexión sobre la formación y la práctica docentes.

Muchas gracias, Marta. Hasta siempre.

Normas de estilo para la presentación de los artículos

Pautas

Los aportes a la revista, originales inéditos, deberán abordar temáticas de interés para la educación superior. Serán redactados en estilo académico adecuado para la divulgación en ámbitos docentes heterogéneos.

Se publicará en los idiomas español o portugués.

El título deberá dar cuenta del tema tratado sin exceder los 60 caracteres con espacios (en español e inglés).

Se deberá acompañar el artículo con un resumen (en español e inglés) de 250 palabras, entre tres y cinco palabras claves (en español e inglés) y un currículum vitae de una extensión no superior a 320 caracteres con espacios que incluya el nombre completo y una breve reseña académica del o los autores.

La extensión máxima será de 30 000 caracteres con espacios. Podrán presentarse artículos más breves pero de extensión no inferior a 8000 caracteres con espacios, así como excepcionalmente artículos que sobrepasen la extensión máxima requerida. El texto estará en Arial, cuerpo 12, interlineado 1,5, y se utilizarán comillas para delimitar las citas.

El texto deberá entregarse en formato ODT o RTF y PDF, con las imágenes correspondientes integradas. Los gráficos, esquemas y tablas deberán presentarse, además, por separado, en formato JPG, PNG, GIF o JPEG a 300 dpi.

La bibliografía citada se presentará al final del artículo bajo el título «Referencias bibliográficas». En el texto se remitirá a las referencias por el sistema autor-año; puede utilizarse la modalidad de indicar la página en el cuerpo del texto, por ejemplo (Giroux, 1990: 69). Las notas a pie de página se restringirán al mínimo necesario y serán numeradas con cifras arábigas consecutivas. La presentación general se ajustará a las normas APA (www.apastyle.org).

Datos de Autoría

Deberán figurar nombres y apellidos (máximo dos) de hasta tres autores y filiación institucional que indique el nombre del departamento, centro, facultad o institución. Para el caso de coautoría irá en primer lugar el nombre de uno de los autores como responsable.

Se recomienda que en un primer pie de página se mencione la ayuda recibida y su origen en caso de que la publicación sea el resultado de un proyecto financiado.

Se advierte que los editores se reservan el derecho a publicar o a realizar modificaciones que no comprometan el sentido del texto enviado a los efectos de adecuarlo al estilo adoptado por la publicación. En última instancia, será el autor quien decidirá si acepta o no la publicación con las modificaciones.

Serán enviados a través del sistema de gestión online en la dirección electrónica <http://ojs.intercambios.cse.edu.uy> con los datos imprescindibles para mantener el contacto vía correo electrónico.

Proceso de evaluación


El texto enviado será sometido a instancias de evaluación. El evaluador será designado según idoneidad e incumbencia respecto al tema de referencia; su identidad será reservada, como también la del autor. El Comité Editorial comunicará en un plazo de 90 días su decisión sobre la publicación del trabajo.

Edición digital



 Web <http://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy>



 PDF de los artículos descargables en: <http://ojs.intercambios.cse.edu.uy>



 Facebook:
 Buscar la Página de la Comisión Sectorial de Enseñanza - UdelaR: **cseudelar**

InterCambios

Dilemas y transiciones de la Educación Superior

InterCambios

Dilemas y transiciones de la Educación Superior