

TRABAJO FINAL INTEGRADOR
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA
UNIVERSITARIA

Título:

**“Análisis de los factores académicos
determinantes para la labor en el campo de la
salud, del docente universitario”**

Autor: Vilas, Noelia Ivon

Tutor: Dr. Nápoli, Fernando

Buenos Aires – 08/2021

índice

Niveles de integración.....	3
Objetivos	3
INTRODUCCIÓN	4
Interrelación bibliográfica para la introducción	8
DESARROLLO	9
PRIMER NIVEL	9
Las peculiaridades de la Didáctica del Nivel Superior, como disciplina específica	9
Fundamentos para el análisis de la labor docente	11
Hacia el alcance de la “buena enseñanza	14
La incidencia del estilo docente en el proceso de aprendizaje	15
La relevancia de la formación didáctica y pedagógica en el nivel universitario	18
Factores que inciden en la selección de estrategias de enseñanza.....	20
Interrelación bibliográfica y documental correspondiente al primer nivel.....	24
SEGUNDO NIVEL	27
El aporte de las teorías psicológicas a las teorías de aprendizaje	27
La evaluación más allá de la certificación.....	33
El docente en el rol de evaluador	35
Los aportes de la psicología cognitiva a las buenas prácticas de evaluación	38
El currículum como punto de partida	40
El diseño curricular	42
Los componentes no escritos del currículum	44
Interrelación bibliográfica y documental correspondiente al segundo nivel	46
TERCER NIVEL	49
La influencia del contexto en los cambios universitarios.....	49
Las problemáticas universitarias vigentes.....	51
La incorporación de Tecnologías de Información y Comunicación en el nivel superior	55
Interrelación bibliográfica documental correspondiente al tercer nivel	60
CONCLUSIÓN	62

Niveles de integración:

NIVEL 1: Didáctica universitaria - Enseñanza, formación Y Práctica Docente - Estrategias de Enseñanza

NIVEL 2: Teorías del curriculum universitario - Evaluación de los aprendizajes - Perspectivas actuales de las teorías del aprendizaje

NIVEL 3: Problemas contemporáneos de la educación universitaria - La universidad en el contexto político, social y económico - Tecnología Y Sistemas Multimedia Aplicados a la Enseñanza.

Objetivos:

- Integrar diferentes marcos teóricos para comprender aquellos factores académicos que condicionan el desempeño docente.
- Describir los atributos de la personalidad del educador que son reconocidos como más eficientes para la práctica docente.
- Identificar los factores contextuales que pueden influir/ limitar el desempeño docente.

Introducción:

En el presente trabajo se llevará a cabo una revisión de la bibliografía existente acerca del rol docente, con el propósito de conocer y analizar desde diferentes marcos teóricos aquellos factores que resultan condicionantes para su trabajo como educador en el nivel superior. La investigación se centrará en conocer la influencia que genera en la labor docente la trayectoria académica y el proceso de formación que ha transitado el docente universitario; como así también identificar posibles rasgos innatos de la personalidad del educador que puedan destacarse y demuestren ser efectivos para el aprendizaje de los estudiantes. Por último, se analizarán también factores externos, contextuales, que pueden facilitar u obstaculizar el desempeño del profesional dentro de la universidad.

La profesión docente ha sido clave en el desarrollo de las sociedades, más allá de las grandes diferencias existentes a lo largo de los siglos y en cada región del mundo, al rol del docente se le reconoce la labor de instruir y formar al resto de las profesiones. Es por esto que se realizará un sintético recorrido histórico, abarcando los orígenes y el desarrollo de la profesión en la región europea.

Los orígenes de la profesión pueden remontarse a la época medieval (siglo XII), en esa época los centros educativos se encontraban ligados a la iglesia y la designación de aquellos que tendrían la labor de brindar las clases era determinada por el obispado; los maestros enseñaban en claustros y monasterios, siendo estos en su mayoría clérigos. Debido a la gran movilidad de maestros y estudiantes que caracterizó a la época el idioma en que se brindaban las clases era el latín, permitiendo de esta forma emplear un lenguaje universal, que traspasase las fronteras de las diferentes regiones. Como consecuencia de la gran cantidad de estudiantes que llegaban para recibir la instrucción del maestro, pronto estos establecimientos resultaron diminutos, obligando a la apertura de academias por fuera del espacio eclesiástico. Estas nuevas instituciones contaban con mayor libertad ya que dejaban de compartir las

reglas de la Iglesia, siendo solo sometidos a un control indirecto por parte de la misma. (Durkheim, 1992; Parra Sandoval, 2008, prólogo)

En estas primeras universidades europeas los docentes compartían la necesidad de contar con un título previo de “*maestro*” para poder desarrollar luego su labor. Este título era obtenido una vez que los maestros pasaran por un examen público, y alcanzaran la aceptación por parte de sus colegas y por parte de la iglesia. El pasar este examen publico brindaba legitimidad y poder, mediante la demostración del conocimiento (Parra Sandoval, 2008, prólogo). Las principales metodologías empleadas por los educadores de la época eran la “*lectio*” o lección magistral y la “*disputatio*” o discusión, la cual tenía como objetivo la generación de debates entre los estudiantes, bajo la guía y supervisión del docente. Para que los alumnos sean capaces de plantear los argumentos del debate era necesario que contaran con un amplio conocimiento del tema a tratar como así también un adecuado uso de la lógica y la gramática (Agis Villaverde, 2008).

Hacia fines de la edad media los centros de enseñanza se ampliaron y adquirieron carácter corporativo, las sociedades comenzaron a organizarse en corporaciones, donde podían relacionarse aquellos trabajadores que compartían una misma profesión, este tipo de organización también se generó entre los maestros. Las corporaciones lograban establecer condiciones para delimitar el intrusismo en la profesión y fortalecerse. Con el paso del tiempo esta corporación de maestros fue diferenciándose en grupos más restringidos, conformados según afinidades y especialidades (Durkheim, 1992; Parra Sandoval, 2008, prólogo).

Posteriormente, desde la edad moderna temprana (siglo XVI a XVIII) surgen grandes modificaciones con respecto a las formas de enseñanza. En esta época cada universidad contaba con docentes y también con egresados que eran invitados a colaborar en la enseñanza. Los nombramientos en los cargos ya no eran designados por la iglesia, sino por instituciones gubernamentales. Este período se caracterizó por una acentuada disminución de la movilidad de los educadores, haciéndose fuerte el trabajo local.

Ya en el siglo XIX, en Alemania se llevaron a cabo transformación de gran impacto sobre el rol docente, los profesores de la Universidad de Halle decidieron trabajar en el idioma propio y no en latín, defendiendo “*La libertad de enseñar y aprender*” (Parra Sandoval, 2008, prólogo). En esta misma época tuvo lugar el desarrollo de las universidades

profesionalizantes (napoleónicas), en las cuales la docencia era llevada a cabo por aquellos miembros que practicaban la disciplina a enseñar, generalmente los docentes se encontraban en conocimiento de los avances de la ciencia, pero no eran ellos mismos quienes investigaban, estas dos funciones correspondían a vocaciones diferentes. Paralelamente surge la Universidad Humboldtiana caracterizada por el desarrollo científico, en estas el profesor e investigador eran la misma persona, y su función como docente consistía no en replicar los conocimientos escritos por otros sino, sumar conocimientos a la ciencia, esta doble función demandaba del docente una dedicación plena (Chuaqui, 2002).

Posterior a esta etapa, en el siglo XX conocido como el siglo de la “*revolución académica*” se acentúa la relevancia de los profesorado. También tienen lugar los llamados “*colegios invisibles*” que dotaban a sus miembros de culturas académicas e identidad propia. No obstante, en la actualidad los profesores universitarios corresponden a un grupo complejo y diverso, ya no puede hablarse del profesorado como una única profesión, sino que coexisten con ella otras profesiones de acuerdo a las disciplinas estudiadas. Las diferencias en la profesión docente también son trazadas por la institución de pertenencia, los perfiles de las universidades determinan por ejemplo la posibilidad de combinar la docencia con la investigación o por el contrario la limitación al trabajo de enseñanza. En función de lo planteado continúa vigente el siguiente debate: ¿Es posible continuar hablando de una comunidad académica de profesores, aun teniendo en cuenta las conocidas diferencias interdisciplinarias? (Parra Sandoval, 2008, prólogo).

Retomando el caso particular del trabajo a desarrollar, el mismo será abordado desde diferentes niveles de integración: Para el primer nivel de análisis se procederá a integrar los seminarios de Didáctica universitaria - Enseñanza, formación Y Práctica Docente - Estrategias de Enseñanza. Ya que estos seminarios resultan sumamente relevantes para poder analizar y comprender la labor del docente universitario.

En el segundo nivel de integración se incluirán los seminarios de Teorías del curriculum universitario - Evaluación de los aprendizajes - Perspectivas actuales de las teorías del aprendizaje. Estos seminarios brindarán un complemento al análisis del objeto de estudio en cuestión.

Por último, en el tercer nivel se trabajará con la integración de los seminarios Problemas contemporáneos de la educación universitaria - La universidad en el contexto político, social y económico - Tecnología Y Sistemas Multimedia Aplicados a la Enseñanza. Los cuales permitirán, con sus contenidos, culminar con el entendimiento del objeto de estudio planteado.

Interrelación bibliográfica y documental correspondiente a la introducción:

La siguiente bibliografía ha sido empleada para describir los cambios existentes en la labor docente a lo largo de la historia:

- Agís Villaverde, M. (2008) "Los orígenes de la universidad en Europa y los desafíos el futuro", en Actas de los IX Encuentros Internacionais de Filosofía en el Camino de Santiago, Universidade de A Coruña.
- Chuaqui J., Benedicto. (2002). Acerca de la historia de las universidades. *Revista chilena de pediatría*, 73(6), 583-585. <https://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062002000600001>
- Durkheim, E. (1992). *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas*. Endymión.
- Parra Sandoval, MC. (con García Guadilla, C.). (2008) *Las intimidades de la Academia. Un estudio cuanti-cualitativo sobre la dinámica de la profesión académica*. Colección Textos Universitarios, Universidad del Zulia, Ediciones del Vice Rectorado Académico, Mérida.

Desarrollo

PRIMER NIVEL

En este primer nivel de integración se plantea vincular e integrar, como se ha explicado anteriormente en la introducción, los seminarios de “Didáctica universitaria”; “Enseñanza, formación y Práctica Docente” y “Estrategias de Enseñanza”. Esta vinculación parte de considerar que la didáctica abarca y se ocupa de la práctica del docente dentro del aula y por lo tanto también de la selección y aplicación de las diferentes estrategias educativas empleadas para llevar a cabo el proceso de enseñanza hacia los estudiantes. La formación que haya recibido el docente será clave para analizar y comprender su labor como tal, por otro lado la elección de las estrategias educativas a emplear se fundamentan en la formación y experiencia docente, como así también en el campo disciplinar al cual pertenece la asignatura.

Las peculiaridades de la Didáctica del Nivel Superior, como disciplina específica

En primer lugar será necesario precisar el concepto de didáctica, siendo definida la misma por Camilloni como *“una disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de la enseñanza, y que tiene como misión describirlas, explicarlas y fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas plantean a los profesores. Como tal, no puede permanecer indiferente ante la opción entre diversas concepciones de educación, de enseñanza, de aprendizaje y ante el examen crítico de los alcances sociales de los proyectos de acción educativa.”* (Camilloni et al., 2007). Como una disciplina específica, dentro de esta esfera, se encuentra la Didáctica de Nivel Superior; la cual tiene como objeto de estudio el aula universitaria, y se centra en el análisis del proceso de enseñanza de un docente o grupo de docentes en relación al

aprendizaje de los estudiantes, proceso que ocurre ligado a un conocimiento específico y especializado que se encuentra abocado a la conformación de una profesión (Lucarelli, 2001).

En el texto confeccionado por Lucarelli se contemplan dos perspectivas que pueden identificarse tanto en la didáctica general como en esta disciplina específica: la *“Didáctica instrumental tecnicista”* y la *“Didáctica fundamentada crítica”*. La primera de ellas considera que esta disciplina debe determinar el *“cómo hacer pedagógico”* considerando modalidades generales, como premisa de esta perspectiva se menciona la *“neutralidad científica y tecnológica”*, basándose en la *“racionalidad técnica”* y aplicando la *“segmentación”* en cada uno de los componentes que puedan distinguirse dentro de la didáctica. En cambio, la Didáctica Fundamentada Crítica considera que el proceso de enseñanza y de aprendizaje no es independiente ni universal, sino que se encuentra influenciado por el entorno del que forma parte. Desde esta perspectiva se busca generar reflexiones a partir del análisis de la práctica docente, con el objetivo de identificar las circunstancias reales en las cuales se lleva a cabo el proceso educativo para optimizarlo.

En la didáctica de nivel superior, como rasgo distintivo, se destaca la relevancia de la *“articulación entre la teoría y la práctica”*, no solo porque se considera que la práctica es un eslabón fundamental para el proceso de aprendizaje dentro de la universidad, sino también porque permitirá que el estudiante se encuentre preparado para llevar a cabo su labor profesional una vez graduado. Esta rama específica de la didáctica debe considerar en su análisis características tanto del orden institucional como curricular. La institución universitaria se caracteriza por albergar a docentes y estudiantes con particularidades que los distinguen de otros niveles de enseñanza: en principio, puede reconocerse que la razón de ser de estas instituciones se extiende más allá del objetivo educativo, a este propósito se agrega la creación de conocimiento mediante investigaciones científicas y la formación de lazos con la comunidad y el sector productivo. Sus docentes se caracterizan por presentar conocimientos altamente especializados en la disciplina de trabajo, pero con escasos recursos pedagógicos. Mientras que los estudiantes, de variados grupos etarios, pueden contar con experiencia laboral y muchas veces en el campo estudiado. Respecto al currículum universitario, puede describirse brevemente como un plan de acción que guiará el quehacer dentro del aula, si bien a continuación se describirán algunas particularidades del currículum

a nivel universitario, este concepto será abordado con mayor profundidad en el segundo nivel de este trabajo. Como características que distinguen al currículum universitario de los elaborados para otros niveles de educación puede mencionarse el alto grado de “*especialización y diversificación*” en cuanto a la oferta de contenidos, estos contenidos deben ser abordados de forma tal que formen al estudiante en competencias pertinentes para el mercado laboral, esto exige por parte del docente el empleo de “*estrategias metodológicas y de evaluación*” apropiadas a dicha situación. Por otro lado, el hecho de que la interrelación se dé entre adultos con diferentes grados de conocimiento y experiencia laboral, permite indagar sobre esta experiencia, contrastándola con el conocimiento científico como una estrategia que facilite la construcción de un aprendizaje significativo (Lucarelli, 2001).

Fundamentos para el análisis de la labor docente

Así como existen diversas concepciones de educación, a lo largo de la historia se han empleado múltiples estrategias o metodologías de enseñanza, estas estrategias pueden ser definidas como “*el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos*” (Anijovich y Mora, 2009). Estos métodos no solo han variado de una época a otra a lo largo de la historia, sino también en las diferentes regiones geográficas en forma contemporánea. Esto puede explicarse teniendo en cuenta que cada una de estas estrategias fueron ideadas y creadas apuntando a diversos objetivos de enseñanza. La heterogeneidad existente en la didáctica permite que cada estrategia genere resultados particulares, que desarrolle variadas estructuras de conocimiento y además presente diferentes niveles de eficacia con respecto al cumplimiento de los objetivos educativos.

No debe perderse de vista que estas estrategias deberían apuntar siempre a generar conocimientos significativos y con sentido, es decir conocimientos que el estudiante sea capaz de aplicar en diferentes momentos y situaciones de forma adecuada, debe generar cambios conceptuales. Ya que como indica Fenstermacher la educación debe proporcionar a los estudiantes los medios para que puedan “*estructurar las experiencias*” lo que les dará las herramientas para, en forma continua, ampliar sus conocimientos, comprensión, criterio y autonomía (Anijovich y Mora, 2009; Fenstermacher, 19889).

Estas estrategias de enseñanza pueden ser aprendidas y replicadas a partir de la observación de otros docentes y a partir de la reflexión sobre la propia actividad, pero también el profesor mediante su estudio y práctica puede desarrollar las herramientas adecuadas para educar, quedando planteada la marcada dicotomía entre aquellas concepciones que consideran innato el *“talento para enseñar”* y la resolución de problemas mediante la *“intuición”* y quienes consideran que este talento puede construirse y desarrollarse a partir del estudio de bases teóricas. Esto nos remonta a aquel debate tan marcado sobre la enseñanza como un arte o como una ciencia, que entre otros autores ha sido descrito por Woods P. La concepción de la docencia como un arte es la que considera a esta labor, como un acto meramente intuitivo y espontáneo, que depende de las habilidades innatas que presenta el educador, estas habilidades le permiten enfrentar situaciones problemáticas y complejas, intuitivamente, en forma práctica, sin conocimientos previos. Esto mismo es lo que Camilloni describe como una *“didáctica ordinaria”*, aquella que carece de bases teóricas, tomando como naturales concepciones generalizadas, sin ser sometidas a revisión, estas concepciones presentan un alto carácter metafórico generando una descontextualización de la situación de enseñanza y aprendizaje. En el otro extremo quienes consideran a la docencia como una ciencia opinan que la misma presenta principios generales o reglas que contribuyen a la planificación, permitiendo entonces mayor estabilidad, y se lo relaciona en cambio con la *“didáctica erudita”* que Camilloni caracteriza como aquella que parte de bases científicas y/ o filosóficas precisas, que provienen de fuentes serias. Sin embargo, quienes se oponen a esta visión consideran que se pone énfasis en prever situaciones futuras, perdiendo de vista el momento presente, también se le suele adjudicar una conducta estandarizadora y homogeneizante sobre los estudiantes, lo cual genera la pérdida de las características individuales de cada uno de ellos. (Camilloni et al., 2007; Woods, 1996)

Para continuar este análisis Zabalza describe la existencia de 3 caminos diferentes para acercarse al *“conocimiento de la enseñanza”*, el primero de ellos es la *“aproximación empírica y artesanal”*, este camino guarda relación con el enfoque artístico que ha descrito Wood P. Según este criterio serán el propio trabajo docente y la experiencia, los que permitan adquirir tal conocimiento. Se parte del supuesto de que todos los sujetos tienen una noción formada sobre las características que debería tener una buena enseñanza, pueden opinar del tema por haberse acercado a la educación desde el papel de alumno, padre de alumno, etc.

En comparación con el resto de la población los docentes presentan un mayor conocimiento en cuanto al tema, ya que además de aquellas opiniones que pueden ser compartidas con el resto de la sociedad están las opiniones propias del docente, que surgen a partir de la propia experiencia. Sin embargo, este conocimiento es descripto por Zabalza como “*superficial, asistemático y vago*” debido a que su sustento es la intuición. El segundo de los caminos planteados es el de la “*aproximación profesional*” que a diferencia del anterior requiere de “*conocimientos sistemáticos y fundamentados*”, los cuales se obtendrán a partir de una formación académica. Esta vía permite mejoras en la enseñanza ya que no solo intuye que se debe hacer, sino que puede respaldar esto con conocimientos. Por último el tercero de los caminos es la “*aproximación técnica especializada*” este requiere de un nivel de conocimiento más profundo, como el que puede poseer quien ha investigado y se ha especializado en la temática de enseñanza, con el objetivo de ampliar los conocimientos existentes sobre este procesos y brindar herramientas que colaboren con la mejora y control del proceso de enseñanza. Este cambio puede relacionarse claramente con la visión de ciencia que plantea Wood P. para la docencia. De estas tres vías Zabalza considera que debe ponerse el foco en la segunda, ya que es la más factible de alcanzar, en el primero de los casos se valida la enseñanza sólo por la opinión e intuición, mientras que en el tercero se requeriría que el docente destine gran parte de su tiempo a la formación como especialista e investigador, situación que en la mayoría de los casos no resulta viable. Se destaca el segundo camino, el de la aproximación profesional porque si bien puede partir de la experiencia y la práctica, no se sostiene solo de ella, sino que busca las bases teóricas que fundamentan o mejoran la enseñanza. Este nivel conjuga e interrelaciona el entendimiento de la docencia como un arte y como una ciencia, rescatando las cualidades de ambos enfoques (Zabalza, 2013).

Junto a este debate se plantea también aquel que pone el foco no en la docencia, sino en el sujeto que la ejerce: ¿El ser docente es un hecho innato? Quienes argumentan que es así consideran que algunos individuos cuentan entonces con habilidades como “*el instinto, la imaginación y las emociones*” que le permiten educar, mientras que otros directamente carecen de ellas. Ahora bien, quién en teoría no “nace” con esta habilidad ¿puede desarrollarla y formarse para ser un docente?, responder esta pregunta nos remonta nuevamente a algunas bases planteadas anteriormente en el debate entre ciencia y arte; si se

considera la educación como una ciencia entonces parte de principios que si pueden ser instruidos. Sin embargo, más allá de las controversias planteadas anteriormente, es menester comprender a la enseñanza como una actividad compleja y que como tal no puede ser encasillada en una postura u otra, sino que se nutre de ambas (Woods, 1996). En definitiva, las teorías deben ser incorporadas al proceso de formación del educador, pero con el objetivo de brindarles herramientas para la interpretación de la práctica, no para delimitarla, “*Se busca formar sujetos capaces de ponderar situaciones, contextos y sujetos, y tomar decisiones congruentes*” (Davini, 1995).

Hacia el alcance de la “buena enseñanza”

Todas aquellas perspectivas planteadas con anterioridad apuntan al logro de una buena enseñanza, y para alcanzar la misma es necesaria la interacción e integración descripta entre la ciencia y el arte. La buena enseñanza debe partir de intenciones previamente definidas y que queden explícitas; debe promover la interacción tanto del alumno con el docente, como de los alumnos entre sí y debe ser planificada para abordarse en un contexto y tiempo determinado, pero al mismo tiempo debe ser también lo suficientemente flexible para poder adaptarse a situaciones imprevistas o cambios contextuales. En el educador debe combinarse la capacidad de poder improvisar frente a estas situaciones cambiantes, y la habilidad de reflexionar sobre la propia práctica docente, para luego generar registros que permitan recuperar estas actuaciones para ser aplicadas en situaciones similares (Anijovich y Mora, 2009). Al mismo tiempo, para que pueda ponerse en práctica una buena enseñanza es relevante que en su formación el educador no haya dejado de lado la subjetividad, la cual le permitirá la escucha del otro, así como también comprender y respetar la heterogeneidad existente en el aula, si no pierde la subjetividad contará con las herramientas necesarias para conocer el “*universo cultural*” de los educandos (Davini, 1995).

Según Camilloni las teorías didácticas “*están destinadas a describir, explicar y configurar las prácticas de enseñanza, son teorías para la acción*”. Estas teorías para que sean útiles deben ser correctas y completas, deben ser adecuadas al fin para el cual se las empleará y presentar el nivel de dificultad adecuado para su aplicación, pero lo que en definitiva determinará su aplicación será la pertinencia al contexto. Más allá de todos estos factores que

configuran a la teoría, las creencias que trae consigo el docente inciden en la práctica de enseñanza, estas son *“las estructuras conceptuales y las visiones que proporcionan a los docentes razones para actuar como lo hacen y para elegir las actividades de enseñanza y los materiales curriculares que eligen con el objetivo de ser efectivos”* estas teorías suelen ser de carácter implícito, el docente las aplica por repetición de la práctica que ha sido heredada de los educadores que lo han acompañado en su formación. De esto se desprende la consideración de que la construcción del docente se remonta a aquellos periodos que el mismo ha vivido como alumno, estas experiencias se mantienen latentes durante la formación docente, momento en el cual las vivencias son contrastadas con las nuevas teorías y a partir de esta confrontación y reflexión serán aceptadas o rechazadas por el docente en formación (Camilloni, 2007).

La incidencia del estilo docente en el proceso de aprendizaje

Como analiza Fenstermacher el estilo docente influye en el desarrollo moral del estudiante desde el momento que las incorpora a su conducta y las hace regir en la clase, ya que por lo general estos caracteres se aprenden frecuentando y copiando la actitud de personas que son de esta manera. Para la formación del educando es fundamental la coherencia interna entre lo que dice y hace el educador, si observa contradicciones en su accionar tenderá a desconfiar de lo que este mismo dice. La conducta docente influye también en la visión que tendrá el alumno sobre la disciplina de estudio, es entonces fundamental que el educador presente conocimientos de ambos ámbitos: el educacional y el de su área de incumbencia. La *“compleja institucionalización de la educación”*, las características de la vida moderna y las permanentes actualizaciones en materia de tecnología determinan que resulte anticuada la repetición y mera transmisión de textos por parte de los docentes. En cambio, se le reconoce una mayor fuerza motivacional y por lo tanto mayor efectividad a la enseñanza abordada con compromiso y energía por parte de los docentes que actualizan sus conocimientos y habilidades para llevar adelante la enseñanza (Arbeláez López et al., 2008; Fenstermacher, 1989).

Se considera que las cualidades que debe reunir un *“buen profesor”* surgen a partir de una *“construcción social”* que puede llegar a orientar el accionar docente, entre las mismas se

destacan “*profesionalismo, disciplina, responsabilidad, ética, valores o estabilidad mental y emocional*” (Santiago García y Fonseca Bautista, 2016). A estos descriptores pueden sumarse “*el liderazgo, la extroversión, la solidaridad, la inteligencia y la curiosidad*” identificadas por García¹ y otros rasgos de la personalidad como “*la empatía, la cercanía con los estudiantes, el respeto, el carisma, el ser motivador y tener gran compromiso ético*” mencionados por Salazar² (Merlyn Sacoto et al., 2018). Por su parte Chomsky³ resalta que el buen docente dialoga “*con*” y no “*a*” sus alumnos, mientras que López de Maturana⁴ considera que el buen docente debe colocarse “*al mismo lado de la calle*” que sus estudiantes. A estos aportes se suman los de Freire y Dewey quienes consideran que los buenos maestros deben ser “*estimuladores y críticos*”, y los aportes de Fenstermacher, Van Manen y Hansen quienes consideran que el buen docente debe demostrar “*compromiso moral y vocación*” (Santiago García y Fonseca Bautista, 2016).

Autores como Escámez, Ibáñez, Ken Bain y Gutiérrez coinciden al describir como actitudes reconocidas en el buen profesor la capacidad innata de generar espacios de aprendizaje “*agradables y estimulantes*” que reconforten al estudiante, aquellos docentes que naturalmente se muestran “*amigables y comprensivos*” y se comprometen con el proceso de aprendizaje de sus educandos suelen obtener mejores resultados. También mencionan la relevancia de proponer actividades que desafíen a los estudiantes motivándolos a progresar, dotándolos de libertad para que “*ellos tomen sus propias decisiones*”, haciéndolos protagonistas de sus procesos de aprendizaje. Sumado a esto Gutiérrez⁵ rescata el respeto que el profesor debe reflejar en su trato al estudiante, considerando que “*un buen maestro es paciente, tiene sentido del humor, pero nunca inhibe a un alumno, nunca lo ridiculiza, ni se mofa de él*”. Por su parte Gimeno⁶ aporta algunas características relevantes para el trabajo en

¹ En García, J. (2000). ¿Qué factores extraclase o sesgos afectan la evaluación docente en la educación superior? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5 (10), 303-325.

² En Salazar, J., Salazar, P., Pesci, G., Páez, R., Coloma, C., & Mendevil, L. (2014). La evaluación docente: una mirada desde el ejercicio profesional de los egresados. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7 (2), 157-169.

³ En Chomsky, N. (2001) *La Des(educación)*. Barcelona, Editorial Crítica

⁴ En López de Maturana, S. (2010) *Los buenos profesores. Educadores comprometidos con un proyecto educativo*. Colombia, Editorial Universidad La Serna.

⁵ En Gutiérrez, J. M. (2008) “¿Cómo reconocemos a un buen maestro?” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13 (39), octubre-diciembre: 1299-1303.

⁶ En Gimeno, J. (2011) “El docente como servidor social” en *¿Cómo se forma a un buen docente? Cuadernos de discusión*, 2. Argentina, UNIPE, Editorial Universitaria: 16-21.

grupo: los docentes deben presentar la capacidad de resolver situaciones de conflicto, “*ser capaces de trabajar en equipo*”, tener “*seguridad en sí mismo para estar delante de un grupo humano*”, deben estar situados en el entorno en el que viven, presentar sensibilidad y social y a su vez deben permanecer en un proceso de educación constante, para perfeccionar continuamente sus conocimientos tanto en el área educativa como en la disciplina de su incumbencia (Santiago García y Fonseca Bautista, 2016).

Sin embargo, existen también quienes consideran a la docencia, en el marco de carreras universitarias, con un papel irrelevante en la formación del educando. Se le atribuye mayor importancia al ambiente universitario con sus múltiples espacios, a la cultura universitaria y a la organización de la misma. La educación solo depende, según estas concepciones de los estudiantes, desvalorizando la función del docente en la formación universitaria. Zabalza en desacuerdo con esta mirada busca reivindicar el papel del docente, considera que los mismos generan un gran impacto en la formación del educando, si existe una buena enseñanza esta se verá reflejada en el desarrollo del estudiante. Para esto es necesario reconocer que la docencia se trata de una profesión y que como tal “*posee su propia lógica e impone sus condiciones*”. En relación nuevamente con la visión de la docencia como arte o ciencia, considera Zabalza también como una desvalorización de la profesión entender a la misma solo desde el criterio artístico; desde esta postura la capacidad de enseñar solo dependería de las características del docente y su experiencia, y a su vez la única forma de perfeccionarse en la educación sería enseñando, por lo tanto la práctica sería suficiente para dotar de las competencias necesarias a aquel sujeto que actúe como docente. El principal riesgo que genera el focalizar en la práctica, como único escenario de aprendizaje para el educador, es el desconocimiento e ignorancia de principios básicos, relevantes para el accionar docente. En sintonía con esta concepción puede mencionarse la “*teoría del apprenticeship*” o formación de aprendices, que considera suficiente para la formación docente el trabajo junto a profesores de experiencia y que a través de la observación e imitación de sus prácticas podrán formarse nuevos educadores.

Independientemente de las posturas descritas, existen autores que ponen en duda los factores mencionados para el alcance de una buena enseñanza a nivel universitario; esto se debe a que consideran a la enseñanza de carácter “*idiosincrásico*”, por lo tanto la misma dependerá de

las características de cada estudiante, del momento y situación particular en la cual se lleve a cabo, de las peculiaridades de la disciplina y la cultura académica en la que este proceso este inmerso. Por lo tanto, para este grupo de autores ni las características docentes, ni las estrategias de enseñanza seleccionadas repercutirían en el proceso de aprendizaje del estudiante (Zabalza, 2013).

La relevancia de la formación didáctica y pedagógica en el nivel universitario

Los profesorado universitarios, como así también las diferentes capacitaciones en materia didáctica o pedagógica son reconocidas como *“cualquier intento sistemático de mejorar la práctica laboral, creencias y conocimientos profesionales, con el propósito de aumentar la calidad docente, investigadora y de gestión”*⁷. Sin embargo, aún en la actualidad continúa teniendo vigencia la escasez de capacitaciones docentes en el nivel universitario, ya que los profesionales de disciplinas específicas, diferentes a la educación, llegan a la docencia sin bases suficientes respecto a la pedagogía y la didáctica. Estos conocimientos en forma general hacen referencia a la competencia desarrollada por el docente para enseñar, pero a su vez es posible plantear algunas diferencias entre *“el conocimiento pedagógico general, que sería el conjunto de conocimientos y habilidades generales acerca de la enseñanza, y el conocimiento didáctico del contenido, que hace énfasis en la característica diferencial que marca la enseñanza de una disciplina con respecto a las otras”*⁸ (Caballero et al., 2015). La ausencia de estos conocimientos, entre otras situaciones, genera el planteo de objetivos de aprendizaje imprecisos, incorrectas o inadecuadas aplicaciones de estrategias de enseñanza, incompetencia para generar apoyos o andamiajes para el aprendizaje de los estudiantes y por último también inadecuados procesos de evaluación para el proceso tanto de enseñanza como de aprendizaje (Heras Castillo, 2017).

Una de las principales razones que se han planteado para explicar la insuficiente valoración de la formación pedagógica por parte de los docentes universitarios es la convicción de que,

⁷ Extraído de Imbernón, F. (2011). Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación. *Revista de Ciências Humanas*, 12(9), 75-86.

⁸ En base al texto de Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. Profesorado. *Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 9 (2), 39 pp.

para formar buenos profesionales, no se requieren conocimientos de tipo pedagógico o didáctico, sino que es suficiente con un buen profesional al frente de la enseñanza, pues se cree que *“quién sabe hacerlo bien, puede comunicarlo bien”* (Heras Castillo, 2017). Puede en esta frase reconocerse cierto nivel de veracidad, ya que realmente no es posible enseñar algo que no se sabe, pero por otro lado el error radica en que también es posible que más allá de los conocimientos que se tenga sobre el tema en cuestión ese docente no posea la destreza para que sus estudiantes aprendan sobre ello. Otros factores contextuales que pueden influir a la hora de decidir llevar a cabo capacitaciones en materia de pedagogía y didáctica son el amplio número de docentes con designaciones simples o parciales y que por lo tanto disponen de un tiempo acotado para dedicar a la educación, también la falta de promoción e incentivación por parte de las instituciones educativas a las cuales pertenecen, la ausencia de sistemas de evaluaciones docentes y por último el mayor interés por parte de las instituciones universitarias en el desarrollo científico y las investigaciones, quedando en un segundo plano la labor docente; se considera prestigioso aquel profesional que cuenta con una largar trayectoria en investigación, pero no así aquel docente que se ha ocupado de brindar una educación de excelencia. Esto termina incidiendo en una mayor motivación para especializarse en el área de investigación, ya que es la misma la que mayores posibilidades de obtener cargos universitarios genera. Sin embargo, se ha demostrado *“que no existe una relación significativa entre productividad en la investigación y eficacia en la enseñanza”*⁹ (Caballero et al., 2015). Es por esto que debe fomentarse una profesionalización en investigación, la cual permitirá incrementar los conocimientos acerca de la disciplina específica de la asignatura, pero al mismo tiempo debe incentivarse el desarrollo docente; reconociendo la relevancia de ambas y fomentándose la combinación de las mismas.

En consecuencia, queda demostrado que no es suficiente poseer un alto dominio de la asignatura a enseñar, más aún si recordamos que al enseñar no se está buscando que el estudiante sea un experto en el tema sino ampliar sus herramientas para que desarrolle su autonomía y pueda por sí mismo comprender el mundo (Fenstermacher, 1989; Freire 2010). Es entonces uno de los mayores desafíos que se plantean en la actualidad lograr la profesionalización de la docencia universitaria, que ha quedado rezagada a la espacialidad de

⁹ En relación al estudio de Hattie, J. y Marsh, H.W. (1996). The relationship between research and teaching: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66 (4), 507-542.

base de los docentes universitarios; fomentar la formación docente tanto en los planos didáctico-pedagógico como también metodológicos, permitirá suplir la necesidad de que *“en la universidad se enseñe a los profesores a educar, para que los estudiantes aprendan a aprender”*. Una vez alcanzada esta meta, la calidad podrá lograrse apuntando a la herramienta de *“autoperfeccionamiento docente”* que permitirá la transformación de la actuación profesional, enfocándose en el incremento de los conocimientos y habilidades para contribuir al proceso de aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, no es suficiente con adquirir o reforzar estas destrezas, en el mundo actual es fundamental también que el educador sea crítico y realice el ejercicio constante de la reflexión de su práctica, pudiendo *“reconocer, respetar y potenciar las capacidades de las y los estudiantes”* (Heras Castillo, 2017).

Factores que inciden en la selección de estrategias de enseñanza

Otra esfera para abordar es la correspondiente a las diferentes concepciones de enseñanza y de aprendizaje, si bien esta temática se desarrollará con mayor profundidad en el segundo nivel, se plantearán algunas bases aquí mismo, debido a que estas concepciones influyen en las estrategias de enseñanza seleccionadas por los docentes. En uno de los extremos de estas concepciones podemos encontrar aquella que pone el foco en el profesor, y por lo tanto también en los materiales de enseñanza, mientras que en el otro extremo se encuentra aquella concepción centrada en los alumnos, y en cambio enfocada en el proceso de aprendizaje. En la revisión de bibliografía llevada a cabo por Caballero y Bolívar se demuestra que el primer tipo de docente descrito, aquel que considera un enfoque más tradicional de la educación, suele emplear estrategias de enseñanza centradas en el profesor; limitándose éstas a la transmisión de información. En cambio, los educadores que se basan en aquellas concepciones que dan más relevancia al aprendizaje de los estudiantes suelen utilizar estrategias de enseñanza enfocadas en los mismos, ya que consideran al docente como una guía, un orientador en el camino del aprendizaje. Sin embargo, en este último caso algunos estudios demuestran la existencia de ciertas incongruencias al encontrar docentes que si bien se basan en concepciones orientadas en el estudiante aplican estrategias de enseñanza focalizadas en los contenidos y no en el proceso de aprendizaje. Este último caso suele

ocurrir en docentes que han tenido capacitaciones pedagógicas o didácticas mayormente teóricas y que por lo tanto tienen dificultades para llevar lo aprendido a la práctica (Caballero et al., 2015).

Otros factores de origen interno que han podido relacionarse con el tipo de estrategia que aplican los educadores han sido el sexo de este, el área de incumbencia en la cual se desarrollan y uno de los más determinantes la experiencia como docente y al frente de la asignatura. En este último caso se ha observado que aquellos docentes más inexpertos se preocupan por incrementar el manejo de los contenidos de la materia en cuestión, como también por buscar estrategias de enseñanza que le permitan transitar las clases sin obstáculos, es por esto mismo que mayoritariamente evitan aplicar métodos que fomenten la participación de los estudiantes o la generación de debates. En cambio, cuanto más experiencia tiene el docente en el ámbito de la educación se espera que tenga un amplio manejo de los contenidos de la asignatura y también que utilice estrategias enfocadas en el aprendizaje de sus estudiantes, llevándolos a la reflexión y a la construcción del conocimiento. Mientras que como factores contextuales se han descripto la cultura, el clima institucional, la cantidad de estudiantes cursantes y los recursos materiales de los que dispone en el establecimiento; si estos no son los adecuados pueden presentarse discrepancias entre la concepción docente y las estrategias que son factibles de aplicar. Puede observarse en aquellas universidades más equipadas la disponibilidad de otros recursos edilicios más allá de las conocidas aulas básicas y bibliotecas. En algunos casos cuentan también con laboratorios específicos en los que se dispone del equipamiento necesario para estudiar en profundidad determinadas asignaturas como microbiología, tecnología de los alimentos, etc; otras veces pueden existir espacios de simulación y acceso a “*hospitales universitarios*” para la realización de prácticas preprofesionales. Entre los recursos educativos además de pizarras comunes puede disponerse de “*pizarras interactivas digitales*”, Tablet o PC que contribuyen a acercar las TIC¹⁰ al espacio áulico (Caballero et al., 2015; Carretero González, 2010).

En el caso particular de las disciplinas pertenecientes al campo de la salud las estrategias de enseñanza empleadas varían entre una asignatura y otra, siendo las “*clases magistrales*” la herramienta expositiva más vigente, la misma permite como característica general abordar

¹⁰ Se utilizará la abreviatura TICs para referirse a las Tecnologías de información y comunicación.

“descripciones y conceptualizaciones” sobre la temática en cuestión (Carretero González, 2010; Tarabay Yunes y Salazar, 2004). Si bien esta estrategia se encuentra más asociada con un tipo de enseñanza tradicional debido al protagonismo docente y pasividad del alumnado, el amplio número de estudiantes cursantes suele hacer necesario recurrir a la misma. Dentro de los aspectos positivos que se le atribuyen se destaca su eficacia para simplificar y hacer más comprensible al estudiante temas complejos, ya que requieren de un trabajo previo por parte del docente de recopilación y síntesis de diversas bibliografías que se expondrán posteriormente en forma ordenada (Bur, 2005).

No obstante, las estrategias empleadas en los espacios destinados a la práctica suelen ser múltiples y diversas, este espacio permite aplicar estrategias más innovadoras ya que se suele trabajar en diferentes comisiones que cuentan con pequeños grupos de estudiantes, facilitando el empleo de estrategias que permitan mayor participación de los mismos. En el caso particular la educación en el campo de la salud las estrategias más empleadas son la *“resolución de problemas, discusión de casos prácticos [...] y prácticas vinculadas a asignaturas o prácticas preprofesionales, rotatorias o tuteladas”* (Carretero González, 2010). A continuación, se explicarán brevemente algunas de ellas: La primera de las estrategias mencionadas, el aprendizaje basado en problemas *“puede definirse como un proceso de indagación que resuelve presuntas, curiosidades, dudas e incertidumbres sobre fenómenos complejos de la vida. Un problema es cualquier duda, dificultad o incertidumbre que se debe resolver de alguna manera”* (Barrel, 1999). Enriquece a esta última definición la desarrollada por Lester¹¹ quien considera al problema como *“una situación que un individuo o un grupo quiere o necesita resolver y para la cual no dispone de un camino rápido y directo que le lleve a la solución”* estas descripciones permiten identificar entonces, a los problemas como situaciones nuevas en las que se requiere tomar decisiones aplicando técnicas o conocimientos ya aprendidos, de forma *“estratégica”*, diferenciándolos de los simples ejercicios en los cuales se enfrenta a los alumnos a situaciones ya conocidas que pueden ser resueltas con mecanismos sobre aprendidos o automatizados (Pozo, 1994). Otra herramienta que guarda cierta similitud con la anterior es la resolución de casos. En esta modalidad se plantea a los estudiantes la narración de un caso puntual, que puede ser incluso

¹¹ LESTER, F. K. (1983) “Trends and issues in mathematical problem solving research”. En: R. LESH y M. LANDAU (Eds.), *Acquisition of mathematical concepts and processes*. Nueva York: Academic Press.

extraído de la realidad. El alumno debe recibir datos e información de diferente índole: psicológica, histórica, científica, etc., permitiendo realizar un análisis interdisciplinario. Toda esta información se acompaña de una guía de preguntas que apuntan al análisis y la reflexión crítica. Las mismas se responden a partir del debate y la discusión en pequeños grupos, esta metodología culmina con la indagación por parte del docente, quien debe actuar como un guía, orientando la discusión de los grupos de estudiantes y facilitando la comprensión y reflexión sobre el caso planteado (Wassermann, 1994). Por último las prácticas preprofesionales permiten al estudiante complementar el aprendizaje y la formación recibida en la universidad desde situaciones reales y pertinentes. Esta estrategia puede emplearse desde el inicio de la carrera o centrarse en los últimos años de la misma, y sin dudas es una herramienta que será capaz de lograr un aprendizaje significativo por parte del estudiante. Por último, cobra cada vez más relevancia la estrategia de elaboración de portafolios, esta herramienta permite al docente realizar un seguimiento del proceso de aprendizaje del estudiante y de ser necesario también servirá como herramienta para llevar a cabo el proceso de evaluación. Este instrumento permite al estudiante participar activamente en la búsqueda de información y bibliografía relevante para por ejemplo determinados casos clínicos o la resolución de problemas, ya sea en forma individual como grupal (Carretero González, 2010).

Interrelación bibliográfica y documental correspondiente al primer nivel:

Para describir la Didáctica de Nivel Superior y el aprendizaje significativo se han empleado las siguientes bibliografías:

- Anijovich, R., & Mora, S. (2009). *ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Otra mirada al quehacer en el aula* (1st ed.). Buenos Aires: Aique.
- Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L. et al., (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Fenstermacher, G. (1989). “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza”. En: Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 149 - 179). Madrid: Centro de Publicaciones Ministerio de Educación y Cultura y Paidós Ibérica.
- Lucarelli, E. (2001). *La didáctica de nivel superior*. Bs. As. UBA. OPFyL.

Para explicar el debate entre ciencia y arte en la profesión docente se han empleado las siguientes bibliografías:

- Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L. et al., (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. (1995). *Formación docente en cuestión: Política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Woods, P. (1996). *Investigar el arte de la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós
- Zabalza, M. A. 2013. *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea

Para caracterizar la denominada “buena enseñanza” se han empleado las siguientes bibliografías:

- Anijovich, R., & Mora, S. (2009). *ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Otra mirada al quehacer en el aula* (1st ed.). Buenos Aires: Aique.

- Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L. et al., (2007). El saber didáctico. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. (1995). Formación docente en cuestión: Política y pedagogía. Buenos Aires: Paidós.

Para analizar la influencia del estilo docente en el proceso de aprendizaje se han utilizado las siguientes bibliografías:

- Arbeláez López, R., Fortes del Valle, M., & Grau Rubio, C. (2008). Concepciones sobre la docencia universitaria de calidad. *Docencia Universitaria*, 9, 31 - 55.
- Fenstermacher, G. (1989). “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza”. En: Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 149 - 179). Madrid: Centro de Publicaciones Ministerio de Educación y Cultura y Paidós Ibérica.
- Merlyn Sacoto, M., Acurio Velasco, C., Cabezas Guerra, C., Orbe Nájera, C., & Riera-Vásquez, W. (2018). Rasgos de personalidad que afectan el desempeño de los profesores de la PUCE matriz en las funciones de docencia e investigación. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 44(1), 331-349. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052018000100331>
- Santiago García, R. y Fonseca Bautista, C. (2016). Ser un buen profesor. Una mirada desde dentro. *EDETANIA 50*, 191-208.
- Zabalza, M. A. 2013. Competencias docentes del profesorado universitario. Madrid: Narcea

Para describir la relevancia de la formación pedagógica y didáctica en los docentes universitarios se han empleado las siguientes bibliografías:

- Caballero, K., & Bolívar, A. (2015). El profesorado universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación. *Revista De Docencia Universitaria*, 13 (1), 57-77.
- Heras Castillo, V. (2017). La formación pedagógica del docente universitario. *Palermo Business Review*. Retrieved from: https://www.palermo.edu/economicas/cbrs/pdf/pbr16/PBR_16_04.pdf

- Fenstermacher, G. (1989). “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza”. En: Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 149 - 179). Madrid: Centro de Publicaciones Ministerio de Educación y Cultura y Paidós Ibérica.
- Freire, P., 2010. *Cartas A Quien Pretende Enseñar*. 2da ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Para mencionar aquellos factores que tienen incidencia en la elección de estrategias de enseñanza se han empleado las siguientes bibliografías:

- Barrel J. (1999) *Aprendizaje basado en Problemas, un Enfoque Investigativo*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Manantial.
- Bur, R. (2005) *La clase expositiva del profesor: aspectos discursivos y relación con indicadores de funcionamiento metacognitivo*. XII Jornadas de Investigación y I Encuentro del MERCOSUR. Facultad de Psicología de UBA. Buenos Aires
- Caballero, K., & Bolívar, A. (2015). El profesorado universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación. *Revista De Docencia Universitaria*, 13 (1), 57-77.
- Carretero González, J. (2010). Técnicas y recursos educativos en la enseñanza de la medicina. *Educación Médica*, 13. <https://doi.org/10.4321/s1575-18132010000500003>
- Pozo, J.L.; Pérez Echeverría, M.P.; Dominguez, J; Gómez Crespo, M.A.; Postigo, Y. (1994) *Solución de problemas* Madrid: Santillana/Aula XXI.
- Tarabay Yunes, F., Salazar, A. L. (2004) *La Argumentación en la Clase magistral*. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, N° 9, 35-47 ISSN 1316-9505.
- Wassermann, S. (1994). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Amorrortu Editores.

SEGUNDO NIVEL:

En este nivel se plantea la integración de los seminarios correspondientes a “*Teorías del curriculum universitario*”, “*Evaluación de los aprendizajes*” y “*Perspectivas actuales de las teorías del aprendizaje*”. Esta vinculación es posible, ya que el conocer las variadas perspectivas de aprendizaje existentes brinda información valiosa para llevar a cabo la planificación curricular en búsqueda del alcance de aprendizajes significativos en la asignatura. Durante esta planificación no debe pasar desapercibido el análisis del proceso de evaluación, que por lo general queda relegado a una única instancia hacia el final del periodo de clases; el realizar un oportuno análisis inicial permitirá discernir entre las diferentes metodologías de evaluación existentes, para llevar a cabo la que presente mayor concordancia con las perspectivas de aprendizaje consideradas y los demás elementos del diseño curricular.

El aporte de las teorías psicológicas a las teorías de aprendizaje

Camilloni considera que conocer las nuevas concepciones de la “*psicología cognitiva*” brinda herramientas para “*comprender mejor los procesos de aprendizaje, del pensamiento y la comprensión, las relaciones entre memoria y comprensión y la organización del conocimiento* (Camilloni et al., 2007). Suma a esta consideración Avolio de Cols, en palabras de Márquez A. “*la acción docente carente de fundamento psicológico es ciega, mecánica, el educador sabe cómo hacerlo, pero desconoce por que hacerlo así*” (Avolio de Cols, 2006). Puede considerarse entonces, que el conocimiento de las diferentes teorías psicológicas existentes es un saber primordial, aunque no suficiente, este debe integrarse a otras disciplinas para orientar la planificación de las clases, los contenidos a abordar y de qué forma, mediante que estrategias, teniendo en cuenta la heterogeneidad existente en el aula. Vincular toda esta información permitirá escoger, dentro de un marco teórico diversificado y complejo, herramientas adecuadas para los diferentes procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Existe una relación directa entre las concepciones de enseñanza que traen consigo los docentes y que han sido descriptas en el nivel anterior y las concepciones de aprendizaje; de acuerdo con como considera el docente que el estudiante debe aprender serán las estrategias

de enseñanza que seleccione para brindar la clase. Es posible identificar dos concepciones del aprendizaje como las más relevantes, las concepciones tradicionales y las concepciones de tipo constructivistas, a continuación se desarrollarán algunos conceptos fundamentales de ambas y también se expondrán aquellas bases de las teorías psicológicas que han influido sobre las mismas.

Comenzando con las concepciones más tradicionales puede identificarse en forma general que en las mismas se considera al alumno como un sujeto pasivo en su propio proceso de aprendizaje, y reviste de protagonismo al educador, quien se encargará de transmitir contenidos; se genera entonces en el alumno un aprendizaje de tipo superficial, en el que se espera que este pueda memorizar y repetir la información transmitida por el docente. Este tipo de aprendizaje no motiva la reflexión del estudiante y por lo tanto no logra generar cambios profundos en su estructura de conocimientos, por lo tanto esta nueva información se perderá en un corto lapso de tiempo (Caballero et al., 2015). Estas concepciones tienen sus bases en las teorías psicológicas “*sensual empirista*” en la cual el alumno es considerado una “*tabla rasa*”, sobre el que se labra información recogida del exterior, mediante los sentidos. En esta situación es fundamental que el docente sea capaz de presentar adecuadamente lo que se esté enseñando para que el alumno, en su rol de receptor de información sea capaz de recordarlo y luego repetirlo. Otra de las concepciones psicológicas que influyeron sobre estas concepciones tradicionales son las “*teorías de las facultades*”, en la misma se considera que el aprendizaje consiste en desarrollar y ejercitar las diferentes funciones de la mente, para que puedan emplearse cuando sean necesarias. La responsabilidad del alumno en este caso se centra en la práctica y ejercitación de estas funciones, para que pueda repetirlas cuando sea oportuno (Avolio de Cols, 2006).

En el otro extremo de las concepciones del aprendizaje se encuentra el aprendizaje de tipo constructivista en el cual el estudiante es quien tiene un rol activo en su propio proceso de aprendizaje, y el docente debe actuar de guía, fomentando la autonomía del alumno y el pensamiento crítico. En este caso se busca lograr un aprendizaje profundo, en el que se apunta a la comprensión e interiorización de los conocimientos, generando modificaciones en la estructura de pensamiento del estudiante y logrando entonces que este conocimiento esté disponible en el tiempo, alcanzando un aprendizaje significativo y de calidad. En relación

con el alcance de un pensamiento superior surge el término de “*metacognición*” introducido por Flavell L., el mismo alude a la capacidad de abstracción para poder reflexionar sobre el propio proceso de conocimiento. Este proceso de autorreflexión contribuye en la autonomía de quién lo práctica (Caballero et al., 2015; Velez de Olmos, 1996). Dentro de las teorías psicológicas que influyen en esta corriente puede identificarse la teoría asociacionista cuyo precursor fue Watson, la misma enfatiza en la conducta, deben analizarse las relaciones existentes entre los estímulos presentados al estudiante y la respuesta que genera. El aprendizaje se centrará entonces en la generación de “*nuevas asociaciones*”, se debe ejercitar y practicar para que frente al estímulo planteado se genere la respuesta pertinente. Esta teoría se relaciona con el concepto de “*caja negra*”, ya que no interesa el proceso que se generó, solo se analiza el estímulo exterior que se presenta, la respuesta que genera frente a este el individuo y la relación, conexión o asociación entre ambos. Otra de las teorías que tuvieron relevancia fue la de “*la GESTALT*” que tuvo como pionero a Wertheimer, en este caso a diferencia de la teoría planteada anteriormente se reconoce la relevancia de los procesos internos en el individuo que está aprendiendo. Consideran que el estímulo presentado desde el exterior es abordado y desarrollado a partir de “*esquemas internos del sujeto*”. Entonces al momento de enseñar es importante que se tengan en cuenta “*la estructura conceptual*” del estudiante. La organización de los contenidos a presentar es muy relevante en esta corriente psicológica ya que considera que “*el todo es más que la suma de las partes*”, es decir la reacción del individuo no ocurrirá frente a situaciones aisladas, sino frente a un conjunto complejo y estructurado de estímulos. A partir de estas dos últimas teorías descritas tendrá lugar al desarrollo de la psicología cognitiva, que tendrá como objeto de estudio los procesos mentales de los individuos, la misma presenta múltiples autores como referentes: en la llamada primera revolución cognitiva y en relación a la teoría de la GESTALT en Europa se destacan las investigaciones de Vygotsky y Piaget. Mientras que, en Estados Unidos y en relación con las teorías asociacionistas surgen las “*Teorías de procesamiento de información*” y partiendo de la misma se destacan las observaciones de Bruner y Ausubel (Avolio de Cols, 2006).

Las Teorías de procesamiento de información surgen de la comparación de la mente humana con las computadoras y la forma en que ambas son capaces de “*procesar información*”. Estas teorías se enfocan en el análisis de las estructuras internas que median entre los estímulos

presentados en el ambiente y la reacción del individuo. En este marco se considera que el proceso de aprendizaje ocurre en primer lugar frente a la presencia de un estímulo del ambiente que es percibido y registrado mediante los sentidos, inicialmente este estímulo se ubica en la memoria a corto plazo, para luego reestructurarse y almacenarse en la memoria a largo plazo. Ya en esta ubicación se reconocen tres posibles cambios en la estructura de conceptos del sujeto, como consecuencia del proceso de aprendizaje. Puede existir un “*crecimiento de esquemas*” en el cual se amplían los conocimientos disponibles y también sus posibles aplicaciones. Un “*ajuste*” mediante el cual se modifican algunas de las concepciones de los esquemas existentes y por último una “*reestructuración*” que consiste en la elaboración de nuevos esquemas, pero teniendo como base los anteriores. Para que los conocimientos nuevos sean de utilidad es importante que se le enseñe al estudiante a establecer vínculos con la información que ya posee y que se presente la información de forma organizada y estructurada, para que pueda almacenarla de esta forma en su memoria a largo plazo y le resulte más sencillo recuperarla cuando sea oportuno (Avolio de Cols, 2006).

Bruner se interesó por conocer los procesos internos que se ponen en juego durante el proceso de conocimiento, enfatizó en el “*aprendizaje por descubrimiento*” que apuntaba a que los estudiantes adquieran conocimientos de una forma similar a la que lo haría un científico, de esta manera no solo se adquieren nuevos contenidos sino también se adquieren nuevas formas de aprender. Sin embargo, este aprendizaje no puede ser realizado por el alumno en forma aislada, requiere de la guía y “*andamiaje*” del docente, este último término hace referencia a un modelo de enseñanza que favorece el aprendizaje del estudiante. Garton suma a la descripción del proceso de andamiaje que el mismo colabora en la focalización por parte del educando en aquellos conceptos más importantes, a través de pequeños avances se logra el cumplimiento del objetivo. Ahora bien, este proceso de andamiaje no debe ser permanente, debe colaborar en la autonomía del estudiante para que el mismo pueda regular el proceso de aprendizaje en situaciones futuras. En el marco de estos conceptos adjudica gran valor a la estrategia de resolución de problemas, ya que la misma permitirá aplicar en el aula el aprendizaje por descubrimiento, junto a la orientación docente (Avolio de Cols, 2006).

Por su parte Ausubel también coloca el foco en el proceso de cognición y enfatiza en el “*aprendizaje conceptual*”, considerando que toda persona “*piensa con conceptos*” y utiliza

los mismos para expresar un significado. El objetivo de la enseñanza según Ausubel es que el educando adquiriera *“un cuerpo de conocimientos estable, claro y organizado”*, los cuales una vez obtenidos servirán de *“anclaje”* para la adquisición de otros nuevos conocimientos. Cada vez que nuevos conocimientos son incorporados se produce una reestructuración de la organización cognitiva. En cuanto al papel del educador, Ausubel al igual que Bruner considera necesaria la orientación del docente, en este caso colaborará presentando conocimientos organizados apropiadamente, que desequilibrando las estructuras existentes favorezcan una reestructuración del cuerpo de conocimientos. Uno de los conceptos más destacados en este marco es el de *“organizador previo”*, el cual se refiere a un concepto relevante que aporta conocimientos que deben ser aprendidos, pero parte de aquellos que ya han sido adquiridos. Entonces el organizador previo es un instrumento del que hace uso el docente, que le permitirá introducir nuevos conceptos partiendo de conocimientos ya adquiridos y que forman parte de la estructura cognoscitiva del estudiante. Otro de los aportes de relevancia en su obra es la diferenciación que establece entre el *“aprendizaje memorístico y el significativo”*, el alcance de uno u otro dependerá del nivel de integración de los nuevos conocimientos a la estructura cognitiva existente. Si los nuevos conocimientos no logran ser integrados y relacionados con los ya existentes el tipo de aprendizaje que se alcanzará será solo memorístico. En cambio, cuando se establecen relaciones entre el cuerpo de conocimientos existente y los nuevos conceptos y estos últimos logran integrarse y reorganizar la estructura cognitiva del sujeto, se considera que se establece un aprendizaje significativo. Este último permite que esa información esté disponible por más tiempo y a su vez sirve de base para que luego se entrelacen nuevos conocimientos (Avolio de Cols, 2006).

Por otro lado, mediante sus investigaciones Piaget establece que a partir del proceso de aprendizaje se logran consolidar estructuras cognitivas que van incrementando su complejidad, esto se logra a partir de un proceso espiralado en el que participa activamente el educando. Desde su perspectiva el contexto social puede influir en el desarrollo cognitivo, pero no es un factor determinante, sino que todo depende de la actitud del educando, el aprendizaje parte del interior con la continua interacción con el ambiente. La evolución cognitiva se da por etapas y estas a su vez varían de acuerdo a la edad y tipo de pensamiento con el cual el sujeto puede operar, es sabido que el modo de pensar e interpretar la realidad de un niño no es igual a la de un adolescente o incluso a la de un adulto, entonces para lograr

que un aprendizaje sea adecuado es fundamental que las situaciones propuestas sean acordes al desarrollo intelectual del educando. El desarrollo cognitivo se caracteriza por el “*constructivismo e interaccionismo*”, al transcurrir por las diferentes etapas el sujeto adquiere nuevos tipos de pensamiento con los cuales puede operar sobre la realidad. Al igual que Bruner y Ausubel, Piaget considera que el desarrollo intelectual ocurre a partir de la reestructuración de las bases cognitivas y no del acopio de contenidos. Estas estructuras cognitivas se forman a partir de dos procesos que ocurren en forma integrada, los procesos de “*asimilación y acomodación*”, la asimilación consiste en la integración de conceptos nuevos a la estructura preexistente a partir de la interacción con la realidad; mientras que el proceso de acomodación consiste en el cambio de las estructuras preexistentes a partir de los nuevos conceptos integrados. Para alcanzar el desarrollo intelectual deben presentarse “*conflictos cognitivos*”, estos ocurren cuando se plantean situaciones que no pueden ser resueltas con las estructuras cognitivas actuales del sujeto, el proceso de aprendizaje se encuentra a disposición del desarrollo cognitivo y tenderá a reestablecer el equilibrio del mismo. Es importante para colaborar en el aprendizaje del estudiante “*revalorizar el error*” el mismo brindará información acerca del proceso llevado a cabo por el alumno y de esta manera pueden identificarse cuales son los obstáculos presentes y factibles formas de superarlos (Avolio de Cols, 2006).

Vygotsky a diferencia de Piaget, remarcó la influencia del contexto social en el proceso de aprendizaje, distinguiendo dos conceptos, por un lado la “*influencia social*” que es aquella que el contexto social ejerce sobre el desarrollo del educando y por otro lado la “*influencia de la interacción social*” interacción que se da con otros sujetos, desde el mismo momento del nacimiento. Por lo tanto, es la relación con otros la que genera el contexto para que se desarrolle el pensamiento y se adquieran nuevas estructuras cognitivas. Considera que el aprendizaje se encuentra íntimamente ligado con la cultura, el proceso de aprendizaje parte de la reconstrucción, resignificación e internalización de esta. Uno de los conceptos más relevantes que introduce Vygotsky en relación al proceso de aprendizaje es el de “*zona de desarrollo próximo*”, parte del hecho de que todo individuo presenta un nivel de “*desarrollo real*” en el cual puede resolver por sí solo determinados conflictos, pero también es posible plantear un nivel de “*desarrollo potencial*” en el cual requiere de otro sujeto, que puede ser un docente o un compañero para poder resolver problemas planteados. La distancia entre

ambos niveles de desarrollo es lo que designa como zona de desarrollo próximo y en la cual puede intervenir el docente guiando al estudiante, para lograr convertir el desarrollo que antes era potencial en un desarrollo real. El proceso de aprendizaje colabora con el desarrollo intelectual del sujeto, siempre y cuando este se encuentre interactuando con otros sujetos y cuente con la colaboración de los mismo (Avolio de Cols, 2006).

En la revisión bibliográfica llevada a cabo por Caballero se mencionan cinco posibles concepciones del papel docente en los procesos de aprendizaje, esta información fue obtenida a partir de entrevistas realizadas a educadores¹² y demuestran la vigencia de cada una de las teorías psicológicas descritas en los párrafos anteriores. Algunos docentes consideran que su papel debe limitarse al “*traspaso de información*”, y en esta misma línea se encuentran también quienes consideran que deben realizar una “*Transmisión de contenido estructurado*”. En un punto intermedio se encuentran los docentes que reconocen al alumno como algo más que un recipiente vacío en el cual se depositan contenidos y consideran que su función como educador es lograr la “*interacción profesor-estudiante*” para correr a los alumnos de este papel pasivo que se les ha adjudicado. Por último, en el otro extremo de estas concepciones se encuentran quienes consideran que deben actuar como “*facilitadores del aprendizaje, [...] transformadores del pensamiento y promotores del desarrollo intelectual*”. En esta investigación también se ha vinculado a estas concepciones con el nivel de experiencia de los docentes en el plano de la educación, concluyendo que aquellos docentes que cuentan con más experiencia son quienes reconocen el papel más activo del estudiante en el proceso de aprendizaje (Caballero et al., 2015).

La evaluación más allá de la certificación

Por otro lado, retomando la considerada “*buen enseñanza*”, que se ha comenzado a describir en el nivel anterior, se plantea que para que la misma genere aprendizajes significativos el docente debe incluir en su metodología estrategias que le permitan “*hacer interesante la materia y dar buenas explicaciones*”, así como también plantear desde el inicio objetivos concretos, comprensibles y generar “*retos intelectuales*” que sean capaces de

¹² Resultados obtenidos de Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7 (3), 255-275.

motivar a los estudiantes. Es importante también que, así como se le da lugar al estudiante para hablar y debatir se lo escuche, situación que permitirá ir captando las dificultades que pueden surgir en su proceso de aprendizaje. Para lograr esto último es también fundamental llevar a cabo un adecuado proceso de evaluación, generando un espacio para la retroalimentación, este concepto proviene del campo de la ingeniería en sistemas y es entendido como *“informaciones que circulan, de un punto a otro, y a modo de estímulos producen efectos sobre los elementos que componen dicho circuito, y puede, de este modo, modificar los resultados de un sistema e incluso al sistema mismo”*. Este tipo de regulación colabora con el desarrollo de autonomía por parte del estudiante, la cual ha sido planteada en el nivel anterior como uno de los objetivos de los aprendizajes significativos. El proceso de retroalimentación tendrá poco efecto si las evaluaciones se realizan solamente con la función de certificar conocimientos, en cambio tendrán un papel esencial en las llamadas evaluaciones formativas, que se desarrollarán en los próximos párrafos (Caballero et al., 2015; Anijovich, 2018).

Según Ravela *“evaluar consiste básicamente en valorar una realidad [...] comparando evidencia empírica sistemática con un referente o definición conceptual acerca de lo deseable para dicha realidad”* (Ravela, 2006). La evaluación, para Camilloni, es una herramienta de gran *“valor didáctico”*, debido a que resulta esencial para el perfeccionamiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, por lo tanto, es fundamental que sea tomada en cuenta desde el momento de la planificación inicial de la asignatura; sin embargo este componente suele pensarse tardíamente, diseñándose en las semanas previas a que se ponga en práctica (Camilloni et al., 1998). Por su parte Anijovich identifica la evaluación como un campo complejo ya que puede ser utilizada para calificar al estudiante, asignándole una nota en base a los aprendizajes que demuestra o puede ser empleada para conocer en qué situación se encuentran los estudiantes con respecto al proceso de aprendizaje y a partir de este diagnóstico reorientar las estrategias de enseñanza para mejorar el mismo. Para diferenciar ambas funciones de la evaluación Scriven, M¹³. introduce los términos de *“evaluación formativa y evaluación sumativa”*. La evaluación formativa es denominada también evaluación *“para”* el aprendizaje, ya que la misma apunta a obtener

¹³ En Scriven, Michael (1967): The methodology of evaluation. AERA. Monograph Series in Curriculum Evaluation, núm. 1, 39-83.

información sobre la situación de los estudiantes, que luego será de utilidad para reorientar el proceso de enseñanza y aprendizaje, entre esta información recabada será de especial utilidad incluir los errores de los estudiantes, ya que los mismos son visualizados como “*obstáculos*” que mediante el empleo de estrategias adecuadas pueden ser superados. Esta reflexión no solo recae en el proceso de aprendizaje, sino también en el proceso de enseñanza ya que permite que el docente examine su accionar como “*planificador, enseñante y evaluador*” y a partir de esta revisión reflexione y determine que modificaciones en su accionar debe llevar a cabo. Es menester que este tipo de evaluación sea realizada a tiempo, ya que permitirá realizar intervenciones oportunas, antes de proceder con la instancia de calificación. Por su parte la evaluación sumativa es considerada la evaluación “*del*” aprendizaje y es puesta en práctica hacia el final del proceso, para poder determinar cuáles son los conocimientos que ha desarrollado el alumno y compararlos con las metas establecidas, calificándolo principalmente mediante notas numéricas. Esta evaluación certificará que el estudiante posee o no los conocimientos suficientes para aprobar o recursar la asignatura (Anijovich et al., 2011).

Es fundamental que las herramientas de evaluación que se seleccionen y utilicen sean adecuadas y pertinentes a los elementos y situaciones a evaluar, como también que tengan coherencia con las concepciones de enseñanza y de aprendizaje que emplea el docente. Para que la información obtenida sea realmente representativa de la situación de aprendizaje de los estudiantes, es necesaria la combinación de diferentes instrumentos, ya que si los mismos se emplean en forma individual y aislada solo brindarán información insuficiente. A su vez al momento de observar los resultados obtenidos, es necesario que sean analizados sin perder de vista aquellos procesos de enseñanza y de aprendizaje que los han originado (Camilloni et al., 1998).

El docente en el rol de evaluador

Para que el docente sea un buen evaluador es menester que conozca en profundidad la materia a evaluar, así como también los instrumentos que seleccionará para llevar a cabo la evaluación; será la experiencia la que permitirá perfeccionar la técnica y el análisis de la evaluación. Camilloni detalla también algunas incumbencias en cuanto a cualidades

personales que debe poseer el evaluador: *“en el aspecto moral, el evaluador debe reunir honestidad, equidad, independencia de criterio, sentido de la responsabilidad y altruismo. En el aspecto afectivo es fundamental que tenga estabilidad emocional. [...] En el aspecto funcional, deberá tener la posibilidad de mantener la atención durante largo tiempo, poseer poder imaginativo y capacidad mnemónica, agudeza perceptiva, capacidad para tomar decisiones y, fundamentalmente, gran capacidad intelectual, representada por flexibilidad de espíritu, poder de captar los matices y rapidez mental”* (Camilloni, 1989).

La evaluación puede ser llevada a cabo principalmente a partir de dos situaciones: por un lado, es posible recoger información a partir de la observación de aquellas situaciones naturales, que ocurren en el aula día a día y que si son registradas oportunamente permiten llevar a cabo un seguimiento adecuado del proceso de aprendizaje de los estudiantes. La segunda metodología consiste en generar situaciones simuladas, específicas e ideadas con el objetivo de obtener información de relevancia para conocer en qué situación se encuentran los estudiantes con respecto a su proceso de aprendizaje. Sin embargo, el recoger información no es suficiente para poder llevar a cabo la evaluación, los resultados que estas herramientas brinden deben ser cuidadosamente analizados, para llevar a cabo este análisis es importante que se establezcan criterios que *“permitan construir juicios de valor acerca de lo que la información recogida significa en términos de aprendizaje de los alumnos”*. Ahora bien, este juicio de valor puede construirse de dos formas, que suelen articularse entre sí, una de ellas es la forma objetiva basándose en conocimiento que fundamenta y en el registro sistemático de la información obtenida. La segunda manera es más bien subjetiva y surge de las interpretaciones desarrolladas por el docente sobre las actitudes de los estudiantes, entrando en juego *“emociones y sentimientos”* (Camilloni et al., 1998). A partir de estas apreciaciones subjetivas que realiza el docente se genera lo que comúnmente se conoce como *“concepto”* del estudiante, noción que es muy valiosa para la evaluación global del mismo, pero que generalmente presenta la tendencia de sobrevalorar a aquellos alumnos con buen concepto y subestimar a aquellos que han demostrado menor facilidad para asimilar los contenidos. Estas emociones tienen mayor inferencia cuando los instrumentos de evaluación son no objetivos, como ocurre por ejemplo en los exámenes orales o escritos con preguntas abiertas, en los mismos las calificaciones pueden encontrarse *“viciadas por un cúmulo de factores psicológicos que actúan como causas de error”*. Para que esto no ocurra es oportuno que el

docente desarrolle la habilidad de interpretar en forma acertada la conducta del estudiante y partir de las mismas tomar decisiones adecuadas (Camilloni, 1989).

Camilloni ha detallado una serie de errores en los que suele incurrir el docente al establecer juicios de valor de manera principalmente subjetiva, entre otros se mencionan: en primer lugar la escasez de tiempo para la evaluación, es decir el no contar con el tiempo suficiente para evaluar acertadamente al estudiante, esto suele ocurrir frente a la gran cantidad de estudiantes en las cursadas y los cortos periodos de tiempo destinados a la evaluación. Se emiten entonces estimaciones sobre situaciones incompletas, con escasa información, determinando calificaciones con un alto grado de azar. Otro de los errores comunes es el denominado “*efecto de halo*” en estos casos se tiende a evaluar positivamente exámenes o situaciones de estudiantes que han tenido un desempeño adecuado con anterioridad o que presentan características y comportamientos que resultan agradables al docente; lo mismo ocurre, pero en forma inversa en aquellos estudiantes que no son de su agrado, esta situación impide al docente evaluar la situación con el nivel de objetividad necesario, se considera que conociendo al estudiante en la nueva entrega a evaluar se repetirá las situaciones dadas hasta el momento. De forma similar afecta la “*hipótesis de personalidad implícita*” pero en este caso se intenta determinar y prever el rendimiento total del estudiante a partir de una actitud o característica. En la misma sintonía se menciona la “*primacía de la primera impresión y de la última impresión*” en ambos casos son las situaciones iniciales o finales las que servirán para calificar el rendimiento total de los estudiantes. Por último, otro de los sesgos en que puede incurrirse es el de la “*proyección*” que consiste en teñir las evaluaciones con los propios conflictos docentes, muchas veces se incurre en ella como un “*mecanismo de defensa*”, ya que “*atribuye faltas a los alumnos para no ver sus propios defectos como enseñante*” (Camilloni, 1989). Todos estos factores influyen en la valoración final que lleva a cabo el docente, pero también pueden repercutir en el desempeño del estudiante, en relación a esto, Anijovich introduce el concepto del “*efecto Pigmalión*”, donde se considera que el proceso de aprendizaje del estudiante se verá influenciado por las expectativas del docente. Estas expectativas pueden verse reflejadas en el accionar y hablar del docente, generalmente la misma se genera en función del desarrollo que ha tenido el estudiante hasta el momento, si este fue sobresaliente el docente lo incitará a continuar participando y destacará su accionar con mensajes motivadores, en cambio en el caso de los alumnos sobre los que no tiene

depositadas grandes expectativas pueden filtrarse mensajes sutilmente desmotivadores y puede llegar a omitirse su intento de participación (Anijovich et al., 2011).

Los aportes de la psicología cognitiva a las buenas prácticas de evaluación

Es claro que los docentes que llevan a cabo evaluaciones formativas, en forma sincrónica al proceso de enseñanza y aprendizaje, y no se limita a la clásica evaluación sumativa o de certificación obtiene mejores resultados en el aprendizaje de los alumnos. Las evaluaciones formativas se han nutrido del desarrollo de la psicología cognitiva, por lo tanto aquellos docentes que han tenido la oportunidad de participar de capacitaciones didácticas y/o pedagógicas tendrán mayor facilidad para llevar a cabo “*buenas prácticas de evaluación*”. Para esto es primordial que en el proceso tenga un rol protagónico el estudiante, que se le planteen en forma clara los objetivos de su aprendizaje desde el inicio, brindar la relevancia que merece al proceso de retroalimentación y favorecer “*procesos de metacognición*” y reflexión por parte de los alumnos. En cuanto al proceso de retroalimentación el mismo puede focalizarse en la autoestima del estudiante o en su trabajo, observándose resultados más efectivos en este último. Como se mencionó anteriormente el proceso de retroalimentación, así como también la autoevaluación y la evaluación de a pares fomentan la construcción de autonomía por parte de los estudiantes; a través de estas prácticas serán capaces de identificar sus fortalezas y debilidades, conocer los obstáculos que se están generando en sus procesos de aprendizaje y emplear estrategias pertinentes para resolverlos (Anijovich et al., 2011; Anijovich et al., 2018).

Durante el proceso de retroalimentación, dentro del marco de la evaluación formativa, se debe generar un espacio de diálogo entre el docente y el estudiante. Mediante la formulación de preguntas e intercambio de mensajes, con la guía y supervisión del docente, el educando será capaz de visualizar y luego reflexionar acerca de sus formas de aprender, también podrá generar juicios de valor del proceso llevado a cabo y los resultados obtenidos; todo esto le permitirá autorregular su aprendizaje. No obstante, para que el proceso de retroalimentación tenga los efectos esperados es esencial que el mismo sea aplicado en forma continua y sistemática. En cuanto a la autoevaluación, es una herramienta que permite a los estudiantes revisar y reflexionar acerca de su propio desarrollo con una mirada crítica, una adecuada

interpretación le permitirá conocer sus puntos débiles para mejorarlos y progresar en su aprendizaje. Mientras que la evaluación de pares o co-evaluación, es llevada a cabo por los compañeros de clase quienes serán responsables de realizar la retroalimentación acerca de una tarea realizada. Este tipo de evaluación permite la reflexión tanto de quien está analizando la actividad como de quien resulta evaluado. Sin embargo, este tipo de evaluaciones puede llegar a ser superficial y el éxito de la misma depende del vínculo que se ha desarrollado entre los miembros del grupo. (Anijovich et al., 2011; Brown et al., 2003).

Los tipos de instrumentos de evaluación que pueden ser empleados difieren en cuanto al objetivo de la evaluación y también pueden agruparse en base a las concepciones de enseñanza y de aprendizaje de las que parten. Por un lado las evaluaciones originadas a partir de teorías tradicionales, conductivas, consideran que la evaluación debe remitirse a aquello que es posible observar; en cambio las corrientes constructivistas se plantean evaluar algo mucho más complejo, *“los procesos mentales”* (Camilloni et al., 1998).

En la actualidad cobra relevancia el concepto de evaluación auténtica, las evaluaciones detalladas hasta el momento, formativa y sumativa, se diferencian principalmente en la finalidad de la evaluación y el momento en el que se pone en marcha la misma. La evaluación auténtica tiene por objetivo generar situaciones de evaluación similares a las de la realidad, ubicadas en un contexto extrauniversitario, en la que los estudiantes deban a través de diferentes procedimientos y procesos cognitivos aplicar las competencias y conocimientos adquiridos, necesarios para resolver el problema o tarea asignada. El educando no solo debe ser capaz de aplicar las estrategias necesarias para resolver la situación problemática, sino que también debe posteriormente poder argumentar sus acciones. A su vez, no es un dato menor el hecho de que este tipo de evaluaciones permite generar mayores niveles de motivación en los estudiantes, ya que se los coloca en situaciones idénticas a la realidad, con la que se encontrarán una vez graduados. Los instrumentos que mejor cumplen con las características de realismo, autenticidad y relevancia son la resolución de casos profesionales, las prácticas profesionales genuinas y la evaluación a través de portafolios. Otros instrumentos que pueden ser de utilidad son las simulaciones, la resolución de problemas y los proyectos (Monereo, 2009). Ahora bien, si el foco se coloca en los instrumentos de evaluación específicos del campo de la salud, los que resultan más eficaces

y pertinentes son los ECOE “*Evaluaciones clínicas objetivas y estructurales*” donde el estudiante se enfrenta a una situación simulada, copiada de la realidad pero que se da en un ambiente controlado y las auditorias clínicas que permiten evaluar las prácticas pre profesionales, pudiendo de esta manera examinar las diferentes competencias que el estudiante ha podido o no desarrollar. Ambos tipos de instrumentos permiten no solo evaluar conocimientos sino también habilidades y actitudes (Carretero González, 2010).

El currículum como punto de partida

La planificación del currículum universitario tiene también incidencia en el logro de aprendizajes significativos. En primer lugar, es necesario definir este término para luego poder analizar las variantes que entran en juego, Palladino utiliza el término currículum o currículo para “*designar en forma general al proyecto que organiza las actividades educacionales, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción para los docentes. En el mismo se traducen una serie de principios filosóficos, pedagógicos, psicológicos que muestran la orientación general del sistema educativo*”. Su función es la de presentar con antelación los propósitos y actividades que servirán de camino para el cumplimiento de los objetivos pautados. El plan de acción que forma parte del currículum debe especificar qué es lo que se va a enseñar, en qué momento, de qué forma y como y cuando se llevará a cabo su evaluación, cada uno de estos componentes serán descritos a continuación. Al momento de decidir sobre que enseñar es importante pensar cuales son los “*objetivos educacionales*” y los contenidos significativos a nivel cultural, que le permitirán al estudiante no solo adquirir competencias escolares sino también desenvolverse en la sociedad. El analizar “*cuando enseñar*” permite diagramar el orden en el que se abordaran los diferentes contenidos, en función de la secuencia didáctica pertinente. Mientras que el planteo de la forma de enseñanza hace referencia a las técnicas y metodologías aplicadas para lograr la comprensión de los contenidos. Por último, como se ha mencionado anteriormente, es de relevancia que se considere como parte del currículum la evaluación, la cual resulta es una pieza fundamental para el proceso tanto de enseñanza como de aprendizaje. Si la misma se realiza oportunamente arrojará información que permita llevar a cabo modificaciones en cuanto a

las metodologías de enseñanza aplicadas o colaborar en la superación de dificultades en el proceso de aprendizaje del estudiante (Palladino, 1998).

Todos estos componentes, que se han detallado recientemente, variarán de acuerdo a la concepción que se posea sobre el currículum y las teorías de aprendizaje con las cuales el docente se sienta más a gusto. Partir del modo en el que se considera que el educando aprende permite delimitar cada uno de los componentes descritos previamente y también establecer el grado de flexibilidad que el mismo tendrá. Por ejemplo en caso de que se considere una concepción integral del aprendizaje los contenidos deben presentarse con sus interrelaciones permanentemente y no de manera disgregada, en cambio si se considera que el aprendizaje es un proceso evolutivo cobra mayor relevancia el orden y la secuencia en la que se presenta cada uno de los contenidos. La meta a alcanzar será similar en todos los casos, pero el camino y las herramientas para llegar a ella variarán de acuerdo a la tendencia considerada, de esta forma entre diferentes docentes de una misma asignatura pueden existir disparidad en cuanto a la relevancia de los variados contenidos y el tiempo que debería dedicarse a cada uno de ellos, como también variaciones respecto a la organización y orden de los mismos (Palladino, 1998).

Palladino presenta tres modelos curriculares principales, sus diferencias radican en las concepciones filosóficas, ideológicas y psicológicas que se establecen en torno a la educación: el primero de ellos es el modelo “*tecnocrático*” que considera al currículum como un simple escrito que permite presentar los objetivos educativos y sirve de guía para la práctica, aunque la misma no se encuentra incluida en el documento. Este modelo busca obtener un escrito de carácter científico y se relaciona principalmente con las concepciones conductistas y asociacionistas, ya que considera que si son establecidos en forma clara y específicas los componentes de la planificación los resultados serán acordes y luego mediante una evaluación sumativa será posible determinar el cumplimiento de los objetivos; bajo esta concepción se considera a la educación como una ciencia, por lo tanto como se mencionó en el primer nivel la misma puede regirse por reglas o principios generales que contribuyen a la planificación. Sin embargo, este tipo de currículo genera limitaciones para el docente, que debe cumplir a estrictamente con cada uno de los lineamientos redactados en forma previa, los mismos son considerados cerrados o inflexibles ya que no permiten llevar a cabo las

adecuaciones pertinentes al contexto. Otro de los modelos conceptuales del currículum es el “empírico”, en este modelo se dejan de lado aquellas restricciones planteadas en el caso anterior, ahora el docente puede actuar en forma espontánea; los resultados dependerán de la interacción entre el docente y el estudiante mediante las diferentes actividades, dejándose de lado la “función prescriptiva” del currículum, son modelos abiertos, en los que muchas veces se omite la redacción de algunos componentes en búsqueda de evitar cercenar la autonomía del docente. Sin embargo, esta extrema flexibilidad puede poner en riesgo aspectos esenciales para la educación del estudiante. Por último, el tercer modelo “contextual” considera al currículum como una guía para el accionar docente, para que este pueda concretar los objetivos educativos adecuándose al contexto en el que se desarrollarán los procesos de enseñanza y de aprendizaje, de esta forma aplicando principios pedagógicos y didácticos oportunos se puede adaptar la planificación a la realidad del aula. Este encuadre se caracteriza por presentar cierto nivel de flexibilidad, ya que si bien se diagraman los factores esenciales de la planificación el docente puede adaptar los mismos a cada situación particular; tiene en cuenta no solo los objetivos educacionales, los materiales y recursos, las técnicas de enseñanza, la organización de los contenidos y la modalidad de evaluación, sino también las características de personalidad del docente y del grupo de estudiantes y la realidad en la que están inmersos. Zabalza destaca este modelo curricular y considera que puede enriquecerse aún más con la planificación de “estrategias de apoyo a los estudiantes” dentro de las cuales puede incluirse la elaboración de guías de perfil didáctico y seguimientos individualizados del proceso de enseñanza mediante tutorías. En este tipo de planificación resulta fundamental que se prevean momentos oportunos para brindar una adecuada retroalimentación a los estudiantes y también “dispositivos para evaluar el desarrollo del programa”. Este modelo curricular reconoce el valor de la interacción del docente con el estudiante y la función del primero como guía del proceso de aprendizaje. Al pensar en forma integral en todos los factores que están influyendo en este proceso se intenta cumplir con la premisa planteada en el primer nivel, que el alumno “aprenda a aprender” (Palladino, 1998; Zabalza, 2013).

El diseño curricular

Existe cierto acuerdo con respecto a las etapas del diseño del currículo, la primera de ellas es el diagnóstico que se ocupa de indagar acerca de las características del grupo de educandos con el cual se trabajará. Luego se continúa con el planteo de objetivos, las características de los mismos dependen de cual de los modelos curriculares explicados recientemente están siendo utilizados como marco. Se procede entonces escoger los contenidos adecuados y a organizarlos pudiendo tenerse en cuenta lineamientos de tipo cerrados, abiertos, una mezcla de ambos o flexibles, la selección del criterio dependerá también del modelo curricular. A continuación, en base a las teorías de aprendizaje consideradas se diagraman las actividades que se llevarán a cabo (Palladino, 1998).

Resnick y Klopfer hacen alusión a la dificultad de seleccionar los contenidos pertinentes para colaborar con el desarrollo del pensamiento, el problema se debe a que muchas veces se decide incorporar materiales en exceso que conllevan a un tratamiento y análisis breve de la información, sin generar vinculaciones o nexos que permitan alcanzar un conocimiento significativo. Para esto es fundamental que se enseñen los contenidos adecuados, pudiendo entenderlo en el sentido amplio que plantea Camilloni como *“todo lo que se quiere enseñar. Se incluyen, por tanto, informaciones, conceptos, principios, procedimientos, valores, actitudes, hábitos, destrezas motrices y todo aquello que se tiene el propósito de que los alumnos aprendan”* (Camilloni, 1998). Para colaborar entonces con la selección adecuada de contenidos, Bruner, Schwab y otros investigadores consideran que es necesario previamente identificar los *“conocimientos generativos”*, aquellos que resultan relevantes y esenciales para la disciplina en cuestión; y a partir de los mismos proceder con la planificación de la asignatura. Esto permitirá dedicar el tiempo necesario a los mismos y fomentar un trabajo que permita generar interacciones entre la información disponible (Resnick y Klopfer, 1989).

Torres Chirinos y Fernández Sánchez reafirmaron la importancia de planificar en forma integral y transversal, con respecto a la integralidad consideran que el mejor modelo curricular para cumplir con este objetivo es el de tipo contextual, que permite planificar el currículum considerando el contexto del estudiante, seleccionando los contenidos más pertinentes a su necesidad y a su vez diagramando la relevancia y complejidad con la que serán abordados. Plantea para esta integralidad considerar las múltiples dimensiones que *“contribuyen a la*

formación integral del ser humano”, como son la social, cultural, económica, psicológica, entre otras. Para el logro de la transversalidad en el currículum, consideran que deben atravesarse todas las dimensiones del sujeto que se han mencionado recientemente y también los diferentes ejes de la disciplina, los contenidos deben abordarse en forma global y no en forma parcial y fraccionada, sin embargo este se reconoce como un factor difícil de llevar a la práctica (Torres Chirinos y Fernández Sánchez, 2015).

No solo la selección de contenidos y materiales puede dificultar el armado de un currículum para el desarrollo del pensamiento, las evaluaciones si no son pertinentes pueden incidir en forma negativa. Esto ocurre cuando se aplican exámenes estandarizados, elaborados a partir de preguntas disgregadas, que buscan obtener información acerca de competencias o conocimientos en forma aislada. Para fomentar el pensamiento las evaluaciones deberían empujar a los alumnos a razonar, como se ha visto en los párrafos anteriores el instrumento de resolución de problemas podría resultar de los más adecuados para este objetivo. La planificación debe ser flexible, sin perder de vista los factores esenciales, para que permita todos los años adaptarse al grupo de estudiantes en cuestión (Resnick y Klopfer, 1989).

Los componentes no escritos del currículum

Por el momento se han abordado los componentes más explícitos del currículum como también las etapas a tener en cuenta para la planificación del mismo y los modelos curriculares existentes. Sin embargo, existe otro concepto que Palladino menciona como *“currículo oculto”* dicho término fue utilizado por Jackson P., haciendo alusión a *“aquellos componentes, dimensiones o contenidos: transmisión de valores y de normas, formación de actitudes, prácticas de convivencia, etc., esenciales para el funcionamiento de la escuela”*. Estos aprendizajes si bien no se encuentran previstos en el currículum escrito, están presentes en forma implícita en el aula, esto ocurre ya que no es posible mantener una postura neutral, en la cual se aplique la metodología de enseñanza abstrayéndose de los valores y principios que rigen al individuo. Surge también el concepto del llamado *“currículo nulo”* que se refiere a aquellos contenidos o factores que se deciden no enseñar. Todos estos tipos de currículos moldean el pensamiento de los estudiantes y por lo tanto influyen en la forma en la que los

mismos perciben la realidad (Palladino, 1998). A estos conceptos pueden sumarse dos más que son planteados por Torres Chirinos y Fernández Sánchez, el “*currículum operacional*” o también denominado “*pertinente*”, el cual hace referencia a aquellos componentes de la teoría que resultarán relevantes para el egresado y su trabajo como profesional. También se menciona al “*extra currículum*” que se encuentra relacionado con aquellas prácticas planificadas en función al interés estudiantil y que quedan por fuera del escrito (Torres Chirinos y Fernández Sánchez, 2015).

Torres Chirinos y Fernández Sánchez, plantea un conjunto de problemas a nivel curricular, que resultan desatinados para lograr una buena enseñanza. Reconoce cierta incongruencia entre el currículum escrito, es decir, su versión oficial y el desarrollado dentro del aula; al mismo tiempo se considera que para lograr una mayor coherencia entre estos dos aspectos es fundamental la incorporación del docente universitario en el análisis y la reflexión para la construcción del currículum, ya que será el quien deba darle vida a este, si el mismo no lo entiende o no está del todo acuerdo generará modificaciones al momento de su aplicación. Por otro lado, reconoce la existencia de una marcada propensión hacia la homogeneización y estandarización, quedando al margen del diseño curricular el contexto y su rica diversidad tanto cultural y social, como personal. Las reformas a nivel curricular suelen ser consecuencia de la búsqueda de innovaciones, pero la decisión de generar modificaciones debería estar acompañada de análisis y evaluaciones de situación previas que justifiquen la realización de las mismas (Torres Chirinos y Fernández Sánchez 2015).

Interrelación bibliográfica y documental correspondiente al segundo nivel:

Para describir la interrelación existente entre las perspectivas psicología y las teorías del aprendizaje se han empleado las siguientes bibliografías:

- Avolio de Cols, S. (2006). Teorías del aprendizaje y tarea del aula.
- Caballero, K., y Bolívar, A. (2015). El profesorado universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación. *Revista De Docencia Universitaria*, 13 (1), 57-77.
- Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L. et al., (2007). El saber didáctico. Buenos Aires: Paidós.
- Vélez de Olmos, G. (1996) La metacognición: consideraciones epistemológicas. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*.

Para describir la relación de la evaluación con el proceso de aprendizaje se han empleado las siguientes bibliografías:

- Anijovich, R. y González, C. (2011): *Evaluar para aprender*. Bs. As. Aique.
- Anijovich, R. (2018) “La retroalimentación en la evaluación”, en: ANIJOVICH, Rebeca (comp.), *La evaluación significativa*, Buenos Aires: Paidós.
- Caballero, K., y Bolívar, A. (2015). El profesorado universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación. *Revista De Docencia Universitaria*, 13 (1), 57-77.
- Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou de Maté, M., (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. 1st ed. Buenos Aires: Paidós.
- Ravela, P., (2006). *Para comprender las evaluaciones educativas*. Fichas didácticas, Santiago de Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe – PREAL, Ficha 3

Para describir el papel del docente como evaluador se han empleado las siguientes bibliografías:

- Anijovich, R. y González, C. (2011): *Evaluar para aprender*. Bs. As. Aique.
- Camilloni, A., (1989). *Las apreciaciones personales del profesor..* Programas de Enseñanza y Evaluación de aprendizajes. Buenos Aires: CEFYL UBA.
- Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou de Maté, M., (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. 1st ed. Buenos Aires: Paidós.

Para describir aquellos factores que favorecen una buena práctica evaluativa se han empleado las siguientes bibliografías:

- Anijovich, R. y González, C. (2011): *Evaluar para aprender*. Bs. As. Aique.
- Anijovich, R. (2018) “La retroalimentación en la evaluación”, en: ANIJOVICH, Rebeca (comp.), *La evaluación significativa*, Buenos Aires: Paidós.
- Brown, S y Glasner, A. (2003), *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Caps. 1 y 7.
- Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou de Maté, M., (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. 1st ed. Buenos Aires: Paidós.
- Carretero González, J. (2010). Técnicas y recursos educativos en la enseñanza de la medicina. *Educación Médica*, 13. <https://doi.org/10.4321/s1575-18132010000500003>
- Monereo, C., (2009). La autenticidad de la evaluación. En: Castelló M. (Coord.), *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria*. Barcelona, Edebé, Innova Universitas

Para describir los diferentes encuadres del currículum universitario se han empleado las siguientes bibliografías:

- Palladino, E., (1998). *Diseños curriculares y calidad educativa*. Buenos Aires: Espacio editorial.
- Zabalza, M. A. 2013. *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea

Para describir los componentes del diseño curricular se han empleado las siguientes bibliografías:

- Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou de Maté, M., (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. 1st ed. Buenos Aires: Paidós.
- Palladino, E., (1998). Diseños curriculares y calidad educativa. Buenos Aires: Espacio editorial.
- Resnick, L., y Klopfer, L. (1989). Hacia el curriculum para desarrollar el pensamiento: conclusiones finales. en L. Resnick & L. Klopfer, *Curriculum y cognición*. Argentina: Aique Grupo Editor.
- Torres Chirinos, A. y Fernández Sánchez, E. (2015) Problemas conceptuales del curriculum. Hacia la implementación de la transversalidad curricular. Venezuela. Universidad del Zulia Maracaibo.

Para describir los componentes no escritos del currículum se han empleado las siguientes bibliografías:

- Palladino, E., (1998). Diseños curriculares y calidad educativa. Buenos Aires: Espacio editorial.
- Torres Chirinos, A. y Fernández Sánchez, E. (2015) Problemas conceptuales del curriculum. Hacia la implementación de la transversalidad curricular. Venezuela. Universidad del Zulia Maracaibo.

TERCER NIVEL:

Como último nivel de análisis se decide integrar los seminarios de “La universidad en el contexto político, social y económico”, “Problemas contemporáneos de la educación universitaria” y “Tecnología Y Sistemas Multimedia Aplicados a la Enseñanza” considerando que los mismos son factores externos que tendrán una gran influencia y en algunos casos serán determinantes de las condiciones de educación. La gran mayoría de los conceptos desarrollados en los niveles anteriores como las estrategias de enseñanza que se deciden aplicar, el proceso de evaluación y la elaboración del currículum de la asignatura se verán afectados por el medio en el que se encuentran inmersos. Los cambios de gobierno tanto a nivel nacional como provincial impactan sobre las modificaciones presupuestarias destinadas a los diferentes niveles de educación, y por su parte los cambios de gestión a nivel universitario pueden afectar las designaciones docentes y los recursos con los que cuenta cada institución o departamento. A su vez el plano político influye sobre las dimensiones sociales y económicas, las cuales también tendrán incidencia sobre las decisiones a tomar dentro del aula. Sumado a los factores mencionados, se encuentran también aquellos problemas específicos del ámbito educacional y particularmente del universitario, entre ellos es posible mencionar la alta tasa de deserción y los niveles de repitencia, ambas situaciones muchas veces se encuentran relacionadas a factores económicas o sociales que delimitan el tiempo o la posibilidad de acceder a la educación universitaria. Por último, se introduce también el seminario de tecnología y sistemas multimedia aplicados a la enseñanza porque ha sido posible en este último tiempo y a expensas de la pandemia identificar el acceso a la tecnología como un factor determinante y fundamental para acceder a la educación. Se suma a esto los vertiginosos aprendizajes y modificaciones que han debido realizar los docentes para adaptar la totalidad de su currículum al plano digital y también la adaptación necesaria que ha sido realizada por los estudiantes.

La influencia del contexto en los cambios universitarios

Retomando el primero de los seminarios mencionados “La universidad en el contexto político, social y económico” no debe perderse de vista otros factores determinantes, incluso

a nivel internacional que marcan futuras metas a alcanzar a nivel educativo. Heras Castillo menciona a “*la globalización, la explosión del conocimiento por el desarrollo de la ciencia, la movilidad humana, la competitividad*” como los principales fenómenos contextuales que empujan a la universidad a reinventarse, para comprender esta relación es importante tener presente como se ha mencionado en la introducción del trabajo, que la universidad es un eslabón fundamental que acompaña los cambios en la sociedad (Heras Castillo, 2017). Existe una marcada relación entre la universidad y su entorno “*la universidad es una institución social enmarcada en el contexto de una formación social históricamente determinada*”. Por lo tanto puede comprenderse que las actividades realizadas en el interior de la universidad incidirán en el contexto social y viceversa. Dentro de la universidad existen sectores destinados a cumplir con demandas del ámbito social, regional y cultural, entre otros, como pueden ser los “*centros de investigación, de desarrollo, de acción social, oficinas de pasantes*”. Surge un debate en torno a la vinculación existente entre universidad y sociedad, por un lado se encuentra quienes consideran que la universidad replica lo que está sucediendo en la sociedad, y será el medio para cumplir con las necesidades de la misma; de esta forma la sociedad y la económica serán los que establezcan que profesiones son las requeridas y las características del egresado, para entonces continuar reproduciendo este modelo social. Por otro lado puede considerarse a la universidad como una institución con cierto grado de independencia, que interactúa con la sociedad y tiene la capacidad de influir en los cambios de la misma (Malagón Plata, 2006).

En su artículo Malagón Plata L.A. analiza el modelo universitario en Latinoamérica, considera que las mismas en cuanto a su función no pueden clasificarse como napoleónicas o humboldtianas ya que las realidades sociales no son las mismas que aquellas en las que surgieron estos modelos universitarios. Este autor, al igual que Brunner, identifica las décadas de los 60 y 70 como las de transformaciones profundas en la educación superior en América Latina, entre los principales cambios pueden mencionarse un marcado incremento en el número de estudiantes inscriptos a estas instituciones, que en muchos casos son los primeros miembros de su familia que tienen la posibilidad de hacerlo; al mismo tiempo crece el número de docentes trabajando en las mismas. También se reconoce la apertura de nuevas carreras universitarias, la creación de nuevas universidades tanto públicas como privadas, y a partir del progreso en la investigación la generación de programas de posgrado cada vez

más específicos. Por último, es de destacar la coexistencia de grandes cambios sociales que empujan a la universidad a convertirse en una *“institución de servicios”*, a la vez que se comienzan a establecer lazos entre las universidades y los sistemas productivos (Brunner, 1993; Malagón Plata, 2006).

Otra década que introdujo desafíos importantes en la educación superior es la de los 90, durante la misma continúan los crecimientos exponenciales en matriculación en carreras de grado y posgrado, en este último caso especialmente en instituciones públicas; al mismo tiempo se produce un aumento en el número de instituciones de educación superior de tipo no universitarias. Estos crecimientos se dan en un contexto de globalización, principalmente a nivel económico, que también se traslada a la educación desarrollándose acuerdos y planes de integración entre las regiones de América Latina. A su vez, como consecuencia de la existencia de diversas instituciones de educación superior se observa una marcada competitividad entre los proveedores de la educación. Los cambios característicos de la década ocurren en torno a los *“modelos de financiamiento, exigencia de eficiencia a través de la implantación de sistemas evaluativos y presiones por relaciones más estrechas con el sector productivo”*. En función de esto se implementaron sistemas de carácter nacional destinados principalmente a la evaluación, a su vez muchas de las reformas fueron acompañadas por modificaciones en el marco legal. En el siglo XXI se observa un predominio en la generación de conocimiento por parte de los países desarrollados, especialmente aquellos de habla inglesa, convirtiéndose este en el lenguaje académico del siglo. Sumado a esto se produce una marcada movilidad de estudiantes para continuar sus estudios en otras regiones. Los cambios mencionados dan lugar a la aparición de modelos universitarios nuevos, como la educación a distancia, *“la universidad virtual y la universidad corporativa/ empresarial”*. Sin embargo, muchos de los países en que se llevaron a cabo reformas en función de los cambios de la época, lo han hecho sin resolver previamente problemas de base como el acceso a la educación, la equidad y calidad de la misma (García Guadilla, 2003).

Las problemáticas universitarias vigentes

Malagón Plata L.A. reconoce un proceso de crisis que viene ocurriendo en la educación superior, reconociendo algunos factores internos que inciden en ella. Entre estos factores pueden mencionarse la *“masificación”* de las universidades, superando ampliamente sus capacidades, esto en función al espacio físico y también en cuanto a la relación docente/alumno, cuya desproporción coloca en riesgo la calidad de la educación. En relación a esto Brunner reconoce ciertas ineficiencias en cuanto a la *“calidad y equidad”* en la educación superior, como son la alta tasa de *“deserción, repitencia y el prolongado tiempo requerido por los estudiantes para graduarse”*. Por otro lado, ambos autores hacen referencia al acortamiento de los presupuestos estatales y mayores controles económicos, en este sentido Malagón Plata considera que los mismos empujan a las universidades a encontrar otros miembros financiadores como las empresas, estrechando así los lazos con el sector productivo, como se ha planteado anteriormente. Mientras que Brunner suma a los problemas presupuestarios el incremento en el número de instituciones privadas, a las que a su vez les adjudica una inadecuada regulación por parte del Estado, considerando que estos dos procesos en simultaneo demuestran una fuerte tendencia a la *“privatización”* de la educación superior (Brunner, 1993; Malagón Plata, 2006).

Se plantea también la *“pérdida de autonomía en la fijación de la agenda de la educación superior”*, siendo el entorno quien determina la pertinencia del currículum. Sin embargo es posible observar una resistencia a esta tendencia en instituciones históricas, en las cuales la reproducción de currículums universitarios desactualizados no coinciden con las necesidades de la sociedad y mercado actual, generando dificultades para la inserción laboral del egresado. Se mencionan también la existencia de pedagogías convencionales que no logran potenciar la creatividad, ni una formación integral, los modelos tradicionales deberán reinventarse para dejar de lado las posiciones de poder del docente sobre el estudiante y volverse más colaborativo, apuntando a su vez al desarrollo de autonomía en el aprendizaje para que los estudiantes sean capaces de continuar aprendiendo una vez fuera de la universidad. Se reconoce también el fuerte impacto que han tenido las *“nuevas tecnologías de información y comunicación”* en el desarrollo del conocimiento y la circulación de la información, generando desbordantes cantidades de información que deben ser analizada y seleccionada con juicio crítico. A su vez ya no son solo las universidades quienes pueden encargarse de la generación de nuevos conocimientos, las empresas han ganado terreno en

esta área. Por último, es necesario mencionar la tendencia a la transdisciplinariedad y multidisciplinariedad, en función de reconocer que el conocimiento analizado desde la perspectiva de una única disciplina no es suficiente para abordar conocimiento de tamaño complejidad (Brunner, 1993; Malagón Plata, 2006).

A continuación, se ampliarán algunos de los factores que afectan principalmente la calidad y equidad de la educación superior y por lo tanto el rendimiento académico. Es posible reconocer que las altas tasas de repetición, como también la de deserción son problemáticas con las cuales se enfrentan los docentes universitarios en forma directa. Si bien la raíz de estos problemas es compleja y multicausal, la labor docente puede influir en la misma. El rendimiento académico es entendido como *“la suma de diferentes y complejos factores que actúan en la persona que aprende, y ha sido definido con un valor atribuido al logro del estudiante en las tareas académicas”*. Las notas numéricas son los datos cuantitativos que permiten *“certificar el logro alcanzado”* y por lo tanto poder realizar una valoración del rendimiento académico, sin embargo este dato aislado es escaso para realizar una valoración completa. La mayoría de los estudios parten de datos meramente cuantitativos para fijar las tasas de rendimiento, pero en el estudio llevado a cabo por Garbanzo Vargas se suman al análisis datos de tipo cualitativo, ya que considera fundamental tener en cuenta otros factores que influyen en el proceso de aprendizaje como aquellos factores propios del estudiante, las decisiones pedagógicas y didácticas aplicadas por el docente y también factores institucionales y del contexto social, político y económico. En suma todos estos factores inciden en el proceso de aprendizaje y por lo tanto también en el rendimiento académico del estudiante (Garbanzo Vargas, 2007).

Si bien este trabajo se centra en la figura del docente, a continuación se abordarán otros factores que pueden afectar la el rendimiento universitario y que exceden la labor del docente. Para desglosar el análisis del rendimiento académico Garbanzo Vargas propone tres categorías de estudio: la primera de ellas abarca los *“determinantes personales”*, es decir componentes de nivel personal que influyen en la vida académica del estudiante, dentro de ella a su vez se pueden mencionar diferentes categorías: en primer lugar, se plantea la *“competencia cognitiva”*, la cual corresponde con la propia evaluación del estudiante acerca de sus competencias para llevar a cabo una actividad, entre los factores relacionados se

mencionan “*la persistencia, el deseo del éxito, expectativas académicas del individuo y motivación*”. Este último factor cobra gran relevancia, ya que los motivos y fundamentos existentes detrás de la realización de una tarea determinan de que forma la misma será resuelta; la idealización que el estudiante construye en torno a la institución, la asignatura, la evaluación repercuten en las estrategias de aprendizaje que emplea, por ejemplo de acuerdo a la complejidad que le atribuye a la asignatura determinará que prácticas de estudio llevar a cabo y cuantas horas debe dedicarle a la materia en cuestión. La motivación puede surgir de factores internos como el interés que presenta el estudiante por la materia o carrera en cuestión y factores externos como el ambiente institucional, los compañeros de cursada y la labor docente. Una desmotivación a nivel educacional puede verse reflejado en la falta a clases y bajas notas en evaluaciones, las cuales a su vez desencadenan en situaciones de repitencia y abandono de la carrera. En este tipo de competencia incide en forma relevante el vínculo familiar, las críticas positivas o negativas recibidas, así como también el apoyo para la obtención de los logros. Otros determinantes personales que influyen en mayor o menor medida en el nivel de rendimiento son “*el bienestar psicológico del estudiante*” y la inteligencia y aptitudes. Se reconoce también una correlación positiva entre la asistencia a clases y el rendimiento, y también entre la historia académica previa a la universidad y el nivel de productividad, siendo este último uno de los principales factores predictivos del desempeño universitario (Garbanzo Vargas, 2007).

Otra de las posibles categorías a analizar son los componentes de carácter social que influyen en la vida académica del estudiante. Las desigualdades sociales y económicas pueden repercutir negativamente en los niveles de rendimiento universitario, sin embargo este factor debe analizarse en conjunto con determinantes personales e institucionales. Junto a las condiciones sociales surge también el análisis del “*capital cultural*” refiriéndose a los recursos didácticos con los que cuenta el estudiante, el acceso a internet y a fuentes bibliográficas. En la sociedad actual una de las principales brechas existentes es en cuanto al acceso a internet, generando grandes desigualdades en cuanto a la equidad y calidad académica. Se reconoce también la importancia del ambiente familiar, considerando que los entornos familiares democráticos y propicios reflejan mejores rendimientos. Otro factor por analizar es el nivel académico alcanzado por los padres, y principalmente el alcanzado por la

madre, existiendo una relación directamente proporcional entre este y el desempeño del estudiante en la universidad (Garbanzo Vargas, 2007).

Cómo última categoría se presenta los “*determinantes institucionales*” los mismos se rigen por normas determinadas por la institución universitaria, entre estos factores es posible mencionar “*las metodologías docentes, horarios de las distintas materias, cantidades de alumnos por profesor, dificultad de las distintas materias, entre otros*”. Estos factores cobran relevancia en el análisis del rendimiento académico ya que son los más factibles de modificar en post de mejorar los niveles de desempeño. A su vez desde las instituciones es posible brindar servicios de apoyo pudiendo ser servicios pedagógicos como las tutorías o servicios económicos como acceso a becas, entre otros. La forma en que se interrelacionan los diferentes determinantes planteados permiten percibir el rendimiento académico estudiantil y en función del mismo es posible comenzar a analizar la calidad educativa universitaria, sin perder de foco que el rendimiento académico es solo una de las múltiples dimensiones que la determinan (Garbanzo Vargas, 2007).

Si bien se ha demostrado la multiplicidad de factores que tienen injerencia en el rendimiento académico del estudiante, por lo general la población solo suele asociar la labor docente al rendimiento del estudiante. De acuerdo a los resultados obtenidos por parte del estudiante su profesor será catalogado como bueno o malo; su labor debe ser siempre de calidad y cumpliendo con su trabajo más allá de las condiciones contextuales, esto se debe a la creencia popular de que el profesor elige esta profesión por “vocación”, por lo tanto es mal visto que los mismos defiendan sus derechos o realicen algún tipo de reclamo con el objetivo de mejorar las condiciones laborales caracterizadas por excesivas horas de trabajo, bajos salarios, inadecuadas condiciones edilicias, entre otras (Pérez Sánchez y Salas Madriz, 2009).

La incorporación de Tecnologías de Información y Comunicación en el nivel superior

Como se ha mencionado anteriormente es fundamental la formación de estudiantes que sean capaces de desenvolverse en el mundo actual. En búsqueda de esta meta algunos docentes reconocen la necesidad de alejarse de concepciones tradicionales de la enseñanza y apuntar a la innovación, para lo cual requieren entre otros factores del desarrollo de competencias

tecnológicas y la integración de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) al proceso educativo, entendiendo a esta última como el “conjunto de procesos y productos derivados de las nuevas herramientas (*hardware* y *software*), soportes de la información y canales de comunicación relacionados con el almacenamiento, procesamiento y transmisión digitalizados de la información” (Novillo Maldonado, et al., 2017). En este intento de incluir nuevas herramientas tecnológicas en la educación ha surgido el “*blended learning* o *aprendizaje combinado*” en el que se integran a las clases presenciales herramientas como “*la instrucción interactiva basada en la web, la comunicación vía correo electrónico, los foros de discusión electrónicos, los contenidos para el trabajo autónomo y colaborativo, los exámenes en línea y las audio y videoconferencias*” (Abarca Amador, 2015).

Es importante mencionar que para la adquisición de competencias tecnológicas se deben generar “*rupturas paradigmáticas*”, escenarios cambiantes en “*la sociedad del conocimiento en la era de la información y de la comunicación*”. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC) se alejan cada vez más de los modelos tradicionales, y plantean nuevos sistemas mentales, nuevas formas de conocer la realidad. Sin embargo, la mera incorporación de herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza no elimina aquellos aprendizajes centrados en la memorización y repetición de contenidos. Frente a la aparición de NTIC es común que existan al menos dos posturas respecto al uso de las mismas, por un lado se encuentran quienes generan resistencia o rechazo a su uso, esta situación se denomina “*tecnofobia*” y es uno de los principales impedimentos para el desarrollo de las competencias tecnológicas por parte de los docentes y por lo tanto también de los estudiantes. Quienes padecen esta fobia consideran que estas nuevas tecnologías ponen en peligro los principios y valores que rigen su comportamiento; el desarrollo de estas competencias requiere adquirir o reaprender conocimientos y habilidades, situación que puede generar aún más incomodidad. Es fundamental entonces que desde la institución se generen espacios de capacitación y acompañamiento para instruir al plantel docente y de esta forma que puedan incorporar las TIC al proceso de enseñanza, para esto es necesario que los profesores adquieran los conocimientos necesarios para comprender como debe ser el proceso de trabajo con la tecnología y también, en función de esto, poder discernir cuando resulta adecuado integrarla en sus clases. En general esta información es brindada a través de cursos cortos que no resultan suficientes en cuanto a tiempos y contenidos para instruir al

docente en el manejo de las tecnologías aplicadas a la enseñanza. La incorporación de la tecnología en este proceso requiere de un esfuerzo adicional por parte del docente, pero el mismo es aceptado si se considera que colaborará en incrementar la calidad educativa. Las NTIC permiten sumar innovación al proceso de enseñanza, la cual si es bien aplicada puede acrecentar la motivación del estudiante por la tarea y/o asignatura; las actividades seleccionadas deben ser “*participas e interactivas*” permitiendo que el estudiante cobre un rol activo y protagónico en su proceso de aprendizaje. En el otro extremo se encuentran aquellos docentes que incorporan constantemente a sus clases la tecnología, sin juicio crítico, considerándola una solución mágica a los problemas de enseñanza, estos profesores son denominados “*tecnófilos*”. Este tipo de docentes también debe recibir capacitaciones en el uso de las TIC, y que lo ayude a discernir cuando resulta oportuna su integración a la clase, ya que de otra forma se genera un mayor costo sin la evidenciar cambios reales (Abarca Amador, 2015; Pérez Sánchez y Salas Madriz, 2009).

Tanto las actitudes positivas como negativas en cuanto al uso de tecnología impactan en el proceso educativo, estas actitudes a su vez dependen de las creencias que tengas los docentes sobre la influencia de las TIC en la educación, la experiencia previa en el uso de las mismas y la autopercepción en cuanto a sus habilidades tecnológicas. En el estudio llevado a cabo por Novillo Maldonado y colaboradores han podido concluir, a partir del cuestionario realizado a estudiantes de una universidad Ecuatoriana, que cerca de un 20% de los docentes no incorporan las TIC al proceso de educación y que dentro del 80% de los docentes que si lo hacen, utiliza herramientas como “*Redes sociales, Correo Web, Software de presentación, Herramienta de blogs, Almacenamiento de datos en línea, y Herramienta de grabadora*” (Novillo Maldonado, et al., 2017). A estas herramientas pueden sumarse las identificadas por los docentes de una universidad de Costa Rica, mediante entrevistas llevadas a cabo por Abarca Amador Y., entre los resultados se mencionan “*el uso de páginas o sitios de Internet como You Tube, Google, plataformas digitales de la universidad, wikis y blogs*”. Esta autora también ha indagado sobre los factores que motivan a los docentes a emplear las TIC en sus clases, entre los principales motivos se menciona que “*las clases son más interactivas e interesantes. Que la cultura digital de los estudiantes modernos los hace estar inmersos en la tecnología y que hacen que los estudiantes comprendan más claramente los contenidos.*” Como complemento de estos resultados Pérez Sánchez B. y Salas Madriz F. incluyen un

estudio desarrollado por Noveck, en el que a partir de las respuestas brindadas por docentes universitarios de Estados Unidos se analizan los principales limitantes en la incorporación de las TIC en la educación universitaria, como factores propios de los docentes se mencionan *“la falta de tiempo y de compensación salarial, la preocupación por el acceso real del estudiantado a las TIC, el poco acceso a la tecnología en la universidad y la falta de apoyo técnico.”* Mientras que como limitantes institucionales se ha mencionado principalmente la ausencia de software y hardware apropiadas, en otros casos cuando estos se encuentren disponibles muchas veces resultan obsoletos o se encuentran dañados. También se menciona la escasez de espacios y tiempo destinado a brindar actualizaciones en TIC por parte de profesionales en el área; a estos factores limitantes podrían sumarse también aquellos que surgen del propio estudiante. Es necesario entender el proceso de introducción de TIC en la educación como un proceso *“complejo y multidimensional”*, que resulta fundamental para lograr un mayor rendimiento académico por parte del estudiante. A su vez el desarrollo de competencias tecnológicas permitirá que se encuentre mejor preparado para insertarse en el mercado laboral (Abarca Amador, 2015; Pérez Sánchez y Salas Madriz, 2009).

En función de la revisión bibliográfica llevada a cabo las autoras Pérez Sánchez B. y Salas Madriz F. las diferentes problemáticas relacionadas con las TIC y la educación podrían reunirse en las siguientes categorías: En primer lugar se menciona *“la resistencia al cambio”* que ha sido desarrollada brevemente al momento de describir la *“tecnofobia”*. Se prosigue con *“Las deficiencias de formación en el uso pedagógico de las TIC”*, en la complejidad del mundo actual resulta insuficiente contar con saberes técnicos para el manejo de softwares, por lo tanto es fundamental que las capacitaciones abarquen no solo el manejo de tecnología sino a la misma integrada en la práctica pedagógica. La aplicación por parte del docente luego dependerá de otros factores propios de la disciplina a enseñar, de la edad de los estudiantes y del propio docente, y también de los medios socioeconómicos de los que dispongan los estudiantes en sus casas o en las instituciones. Por otro lado se menciona *“El impacto subjetivo del cambio”* haciendo referencia a los procesos internos que vive el docente al verse forzado a modificar sus metodologías educativas, viéndose obligados a incorporar las TICs por presión social e institucional, esta situación puede provocar resistencia al uso de las mismas, inseguridad, desconcierto y frustración. Para hacer frente a esta situación y sentirse lo mejor preparado posible el docente debe realizar un esfuerzo en capacitarse lo que

consumirá parte de su tiempo libre, sin ser remunerado por el mismo, generando mayor desgaste, cansancio y por lo tanto pudiendo afectar la calidad de su labor como docente. Por último se menciona “*la visión de las TIC como sustituto del profesor*”, si bien los estudiantes pueden realizar tareas puntuales con el uso de la tecnología, esta se encuentra muy lejos de reemplazar la función del docentes, ya que como ha sido descrito por Vygotski “*las funciones psicológicas superiores*” solo pueden construirse mediante la interacción de los individuos en un contexto social y cultural determinado. Un claro ejemplo de esto es la modificación que ha generado el acceso a internet en la función docente, el acceso a la web permite al estudiante consultar por si mismos diferentes contenidos, sin la necesidad de un profesor que este dictando estos conceptos, sin embargo la labor del docente en este contexto sigue siendo fundamental, será él quien guíe al estudiante para que pueda a partir de un análisis crítico escoger la información pertinente entre todas las opciones disponibles (Abarca Amador, 2015; Pérez Sánchez y Salas Madriz, 2009).

Como factores positivos a la incorporación de TIC en el proceso educativo pueden mencionar un acceso más ágil a los materiales bibliográficos requeridos, permitiendo que el docente comparta con el estudiante la información necesaria para llevar a cabo el proceso de aprendizaje, sin necesidad de moverse de su hogar. También se reconoce el facilitar las vías de comunicación tanto sincrónicas como asincrónicas, ya sea con el uso de correo electrónico, chats de videoconferencias, foros y blog, permitiendo que se contacten personas que geográficamente se encuentren alejadas. Por otro lado la interacción en red fomenta “*el trabajo en equipo, el aprendizaje colaborativo y la investigación interdisciplinaria*”. Por todo lo descrito la incorporación oportuna y pertinente de la tecnología al proceso educativo permite incrementar la calidad del mismo, pero para que esto ocurra es necesario que exista por parte del docente una formación actualizada en la que sea capaz de integrar los conocimientos técnicos y pedagógicos. A su vez los mismos deben encontrarse respaldados por parte de la institución con el acceso a los softwares y hardwares pertinentes (Abarca Amador, 2015; Pérez Sánchez y Salas Madriz, 2009).

Interrelación bibliográfica documental correspondiente al tercer nivel:

Para describir la relación de la universidad y su contexto se han empleado las siguientes bibliografías:

- Brunner, J. (1993). Evaluación y financiamiento de la Educación Superior en América Latina: Bases para un nuevo contrato. In J. Balan, J. Brunner, C. Cox, R. Kent, L. Klein y R. Lucio et al., *Políticas comparadas de Educación superior en América Latina*. Santiago de Chile; FLACSO.
- García Guadilla, C. (2003). Balance de la década de los '90 y reflexiones sobre las nuevas fuerzas de cambio en la educación superior. In M. Mollis, *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?. La cosmética del poder financiero*. Buenos Aires: CLACSO.
- Heras Castillo, V. (2017). La formación pedagógica del docente universitario. *Palermo Business Review*. Retrieved from: https://www.palermo.edu/economicas/cbrs/pdf/pbr16/PBR_16_04.pdf
- Malagón Plata, L. (2006). La vinculación Universidad-Sociedad desde una perspectiva social. *Educación Y Educadores*, 9(2), 79-93.

Para describir las problemáticas universitarias actuales se han empleado las siguientes bibliografías:

- Brunner, J. (1993). Evaluación y financiamiento de la Educación Superior en América Latina: Bases para un nuevo contrato. In J. Balan, J. Brunner, C. Cox, R. Kent, L. Klein y R. Lucio et al., *Políticas comparadas de Educación superior en América Latina*. Santiago de Chile; FLACSO.
- Garbanzo Vargas, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior

pública. *Revista Educación*, 31(1), 43-63.
<https://doi.org/10.15517/revedu.v31i1.1252>

- Malagón Plata, L. (2006). La vinculación Universidad-Sociedad desde una perspectiva social. *Educación Y Educadores*, 9(2), 79-93.
- Pérez Sánchez, Beatriz, y Salas Madriz, Flora (2009). Hallazgos en investigación sobre el profesorado universitario y la integración de las TIC en la enseñanza. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 9(1),1-25. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713054006>

Para describir la aplicación de las tecnologías de información y comunicación en la educación universitaria se han empleado las siguientes bibliografías:

- Abarca Amador, Y. (2015). El uso de las TIC en la educación universitaria: motivación que incide en su uso y frecuencia. *Revista De Lenguas Modernas*, (22). <https://doi.org/10.15517/rlm.v0i22.19692>
- Novillo Maldonado, E., Espinosa Galarza, M., & Guerrero Jiron J. (2017). Influencia de las TIC en la educación universitaria, caso Universidad Técnica de Machala. *INNOVA Research Journal*, 2(3), 69-79. <https://doi.org/10.33890/innova.v2.n3.2017.136>
- Pérez Sánchez, Beatriz, y Salas Madriz, Flora (2009). Hallazgos en investigación sobre el profesorado universitario y la integración de las TIC en la enseñanza. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 9(1),1-25. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713054006>

CONCLUSIONES

Se le reconoce a la profesión docente la responsabilidad de la instrucción y formación del resto de las profesiones universitarias, pudiendo adjudicársele un alto compromiso con el desarrollo social. Es esta peculiaridad la que explica el gran interés existente para abordar su estudio, reconociéndolo como un elemento de gran complejidad. En la actualidad no es posible hablar de la profesión docente como un oficio homogéneo y simple, por el contrario, con el paso del tiempo esta profesión ha ido especializándose y diversificándose con los aportes propios de las diferentes disciplinas universitarias. Es debido a esta multiplicidad de enfoques posibles que se han seleccionado algunas aristas específicas de la labor docente para ser analizadas y abordadas en forma integrada en el presente trabajo, quedando al margen múltiples factores posibles de indagar en redacciones futuras.

Es posible concluir que mediante el análisis llevado a cabo se ha cumplido con el primero de los objetivos propuestos: “Integrar diferentes marcos teóricos para comprender aquellos factores académicos que condicionan el desempeño docente”, para indagar acerca del mismo se ha delimitado el objeto de estudio al ámbito universitario, con docentes y estudiantes que presentan sus propias peculiaridades. El primero de los factores que se reconoce como condicionante de la práctica docente es sin duda la formación previa que ha tenido el educador, siendo posible reconocer al menos dos bases que sustentan y enmarcan el accionar docente al frente de una clase: en una primera categoría se agrupa al bagaje cultural y la experiencia docente y en una segunda categoría las capacitaciones en materia educativa/ didáctica/ pedagógica. Los primeros factores dotan al docente de nociones necesarias, pero no suficientes para llevar a cabo la práctica profesional; si se cuenta solo con estas bases el docente en cuestión podrá replicar, valiéndose de su propia intuición, aquellas prácticas que son aceptadas culturalmente y que en su experiencia ha incidido positivamente en el aprendizaje del educando. Pero como se ha mencionado a lo largo del trabajo, esta base empírica debe acompañarse y sustentarse también con conocimientos teóricos, que brinden una fundamentación seria al accionar docente y que respalde las decisiones tomadas. Ahora bien, así como se reconoce la relevancia de la formación en docencia también es posible

corroborar que la mayoría de los docentes del nivel universitario no complementan su accionar con capacitaciones, los motivos de esta situación son diversos, pero pueden reconocerse principalmente dos factores: por un lado el considerar suficiente para brindar una clase contar con los conocimientos específicos sobre la temática a enseñar y por otro lado la falta de motivación interna y externa para que el docente utilice parte de su tiempo en capacitarse. Esta desmotivación suele relacionarse con la falta de tiempo extra al requerido para las clases y ausencia de mejoras salariales o en designación académica luego de llevar a cabo los tramos pedagógicos.

La formación académica del docente también se verá reflejada en la selección y aplicación de estrategias de enseñanza pertinentes, los conocimientos teóricos acerca de esta temática permiten dotar de fundamentos al docente para que teniendo en cuenta las características de la unidad de estudio, los objetivos a alcanzar, las cualidades de los educandos y el contexto en general puedan seleccionar las estrategias más atinadas. De igual forma al momento de determinar las estrategias más convenientes tendrán incidencia factores externos que escapan del control docente y que resultan determinantes para la selección de las mismas, entre ellos es posible mencionar: el número de estudiantes por docente, las condiciones edilicias y los recursos materiales de los que disponga la universidad. Otro componente que se ha podido relacionar con la selección de estrategias es la experiencia docente dentro de la asignatura, se ha demostrado que frente a una menor experiencia el docente tiende a emplear estrategias que eviten la participación de los estudiantes buscando evitar cuestionamientos o dudas en las que se sienta incapaz de responder; en cambio los docentes de mayor experiencia tienden a fomentar el diálogo y la participación de sus estudiantes estando más enfocados en la supervisión y guía del proceso de aprendizaje protagonizado por el estudiante.

Entre las bases teóricas que brindan sustento al accionar docente es menester que se analicen las diferentes perspectivas de las teorías del aprendizaje. Comprender el proceso de aprendizaje que llevan por delante los estudiantes brinda herramientas fundamentales para controlar y adecuar algunas de las variables intervinientes. Se ha observado que por lo general los docentes se respaldan en al menos dos concepciones principales y opuestas, por un lado se encuentran aquellas teorías tradicionales que colocan el foco de atención en el accionar docente considerando que el mismo será el que determine el alcance o no del aprendizaje por

parte del estudiante. Mientras que en el otro extremo es posible reunir a aquellas concepciones que reconocen el protagonismo que debe tener el estudiante en el proceso de aprendizaje. Es posible destacar dentro de las corrientes cognitivas investigaciones como la de Bruner aportando al cuerpo de conocimientos existentes los conceptos de “*aprendizaje por descubrimiento*” y el de “*andamiaje*” de la función docente, el concepto de “*organizadores previos*” introducido por Ausubel, la “*revalorización del error*” y la presentación de “*conflictos cognitivos*” para contribuir al desarrollo intelectual descriptos por Piaget y la reivindicación del contexto social en el proceso de enseñanza y de aprendizaje introducido por Vygotsky, junto al concepto de “*zona de desarrollo próximo*”. La cercanía con una corriente u otra en gran medida puede relacionarse al nivel de actualización que presente el docente en el ámbito de la educación.

Identificar e indagar acerca de estas teorías resulta de interés, ya que las mismas se verán reflejadas, entre otros ámbitos, en el diagrama del currículum de la asignatura. La forma en la que conceptualizamos el proceso de aprendizaje influirá en las características de cada uno de los componentes de la planificación. El currículum detallará el plan de acción a seguir especificando qué es lo que se va a enseñar, en qué momento, de qué forma y como y cuando se llevará a cabo su evaluación. Entre los diferentes modelos que pueden servir de marco para el diseño curricular considero destacar el “*modelo contextual*” descrito por Palladino, siendo el mismo una guía para el accionar docente, pero que presenta también la flexibilidad necesaria para adaptarse a las características contextuales. Si este modelo curricular incluye los principios de integralidad y transversalidad resultará aún más enriquecedor.

Respecto al proceso de evaluación mencionado en el párrafo anterior, es fundamental que el mismo se planifique junto al resto de los componentes que constituyen al currículum, es decir desde el inicio. Para poder seleccionar el instrumento de evaluación más adecuado son diversos los factores a analizar, en primer lugar es necesario conocer la finalidad o el objetivo de llevar a cabo la evaluación, teniendo en cuenta esto pueden identificarse al menos dos instancias diferentes pero complementarias, estas son la evaluación formativa y la sumativa. A esta última se la identifica como la evaluación “*del*” aprendizaje y se le adjudica una finalidad de certificación de conocimientos, este tipo de evaluación es la más utilizada y suele realizarse hacia el final de la cursada. En cambio, a la evaluación formativa se la denomina

evaluación “*para el*” aprendizaje, ya que si la misma es realizada en forma oportuna y pertinente permite obtener información adecuada para generar las modificaciones necesarias para mejorar el proceso de enseñanza y el de aprendizaje. Cobra relevancia entonces la necesidad de generar un espacio dentro de la planificación para poder incluir también este tipo de evaluaciones. Por otro lado se ha demostrado que los conocimientos o capacitaciones que pueda realizar el educador en materia de evaluación también tendrán un gran impacto en este proceso, ya que comúnmente suelen replicarse herramientas de evaluación habituales para la asignatura sin realizar antes un análisis de su pertinencia y adecuación a las características de los estudiantes en curso. Otro accionar desacertado suele relacionarse con el empleo de un único instrumento para llevar a cabo el examen, cuando en realidad la combinación de diferentes herramientas de evaluación permite reunir información más completa y precisa sobre el proceso de aprendizaje del estudiante. Posterior a la recolección de la información es importante el análisis de estos datos, para lo cual el docente debe equilibrar juicios de valor objetivos y subjetivos, sin que existan un predominio de estos últimos que podrían generar un sesgo en la evaluación. A partir de la investigación realizada, se destaca la generación de instancias de evaluación auténticas, generando situaciones de evaluación similares a la realidad para que el educando pueda aplicar sus conocimientos y competencias en práctica, demostrándose con este tipo de evaluaciones un mayor alcance de aprendizajes de tipo significativos.

Por último, en función de este primer objetivo, también es necesario mencionar la tendencia a la incorporación de las tecnologías en los procesos educativos. Las TIC en educación pueden ser vistas como un recurso que beneficie y contribuya al proceso de enseñanza o en caso de ser empleada en forma incorrecta puede interpretarse también como un obstáculo para el mismo. Por parte de los docentes suelen reconocerse como principales limitantes para el uso de las TIC la “*tecnofobia*”, “*la deficiente formación en el uso pedagógico de las TIC*” y la visión de las mismas “*como sustitutos del profesor*”. En cambio, cuando las mismas se han incorporado adecuadamente al proceso educativo han demostrado entre otros beneficios el “*ágil acceso a los materiales bibliográficos*”, “*la facilidad de comunicación con los estudiantes*”, “*el trabajo en equipo, el aprendizaje colaborativo y la investigación interdisciplinaria*”. En gran medida una visión u otra dependen de lo habituado que se encuentren los docentes y estudiantes a estos recursos, de la disponibilidad de hardware y

software por parte de las instituciones universitarias y también del acompañamiento y capacitación que brinden las instituciones para que tanto docentes como estudiantes sean capaces de emplearlas e integrarlas a la educación.

En cuanto al segundo objetivo propuesto “Describir los atributos de la personalidad del educador que son reconocidos como más eficientes para la práctica docente” se ha podido corroborar la asociación de determinados rasgos de la personalidad con el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje de los estudiantes. Diversos autores coinciden en destacar la capacidad de liderazgo, la responsabilidad ética, la estabilidad tanto mental como emocional, la solidaridad, empatía y cercanía con el estudiante, el respeto, el carisma y la actitud motivadora. Como así también la capacidad de generar ambientes de aprendizaje que resulten agradables, la presentación de actividades desafiantes y estimulantes que colaboren con el progreso y alcance del éxito por parte de los estudiantes. Se reconoce a su vez que aquellos docentes que se sumergen en un proceso de formación y actualización constante, no solo en el ámbito de la educación sino también de la disciplina que enseñen, se encuentran en mejores condiciones para acompañar a los educandos en el proceso de aprendizaje. En contraposición a lo descripto otros autores consideran que los estilos docentes no tendrán ningún tipo de incidencia en los procesos de aprendizaje, ya que los mismos dependen de las características de cada estudiante, del ambiente y la cultura universitaria y de la situación particular en la cual se lleve a cabo el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Por último, también ha sido posible corroborar el tercer objetivo planteado: “Identificar los factores contextuales que pueden influir/ limitar el desempeño docente”. En primer lugar, resulta fundamental caracterizar al ámbito universitario como un sistema abierto en comunicación constante con su ambiente o entorno, por lo que sus acciones repercuten sobre el ambiente y también se encuentran influenciadas por el mismo. Los principales factores contextuales que sea han descripto han sido de orden político, social y económico, los cuales tienen también relación con las principales problemáticas del ámbito universitario; todo cambio político conlleva a modificaciones en el orden social, económico y educativo, estos cambios muchas veces se acompañan de políticas educativas concretas y muchas otras veces inciden en la educación de manera indirecta. Los niveles presupuestarios, por ejemplo, inciden en los recursos humanos y materiales con los que cuenta la universidad para llevar a

cabo el proceso de enseñanza y a su vez las dificultades económicas existentes a nivel comunitario empujan a los estudiantes fuera de las aulas, debido a la necesidad de trabajar para hacer frente a las problemáticas económicas. Dicha situación repercute en el tiempo que el estudiante dispone para dedicar al estudio, lo cual genera altas tasas de desaprobación en las asignaturas, que a su vez generan altas tasas de repitencia, pudiendo culminar en la deserción de la materia o incluso de la carrera, siendo las principales problemáticas que han estado vigente durante los últimos años en la educación universitaria.

También, en relación con este último objetivo, es posible traer nuevamente a colación la inserción de las tecnologías en los procesos educativos. La integración de estas al proceso de enseñanza y de aprendizaje en algunos casos responde a demandas externas, al considerar que para una gran mayoría de la población las TIC forman parte del cotidiano, y por lo tanto pueden emplearse como una herramienta que facilite el proceso de aprendizaje de los estudiantes. En la actualidad las TIC se plantean como un factor determinante de la calidad educativa, pero al mismo tiempo es posible reconocer la existencia de una marcada brecha digital en cuestión recursos de hardware y software y en el acceso a internet, que obstaculiza el proceso de aprendizaje de quienes no cuentan con estos medios. En el presente esta brecha ha quedado aún más al descubierto debido al contexto mundial de pandemia, que ha forzado a continuar con el dictado de clases en forma virtual, obligando a los docentes a modificar por completo sus planificaciones y metodologías para poder responder a esta situación. A pesar de las desigualdades existentes, es necesario reconocer la labor institucional y gubernamental llevada a cabo en el último tiempo para acompañar a los estudiantes de menores recursos, intentando evitar que queden marginados del proceso educativo.