

# 21 Revista Innova Educa

## ¿Derecho a la diferencia o diferencia de derechos?

Programa de inclusión educativa

## Innovación educativa

El concepto y sus fronteras difusas

## El caso N

Los desafíos al estudiante estándar



## PIEnsA, Escuelas Municipales ALAS

Propuesta de innovación para la mejora de la Municipalidad de Córdoba

## Competencias digitales del profesor de posgrado

Usos, roles, perfiles e impacto de las TIC en docencia

## Evaluación del aprendizaje universitario

Aplicación del modelo MAC basado en competencias.

## Plataforma Moodle

Análisis del uso en tiempo de pandemia en la Esc. Profesor Luciano Díaz de la Rep. Dominicana.

## Equipo Editorial

### *Editor*

Marcos Antonio Requena Arellano

### *Comité Editorial*

Alejandra Martínez. Universidad Siglo 21.

Débora Brocca. Universidad Siglo 21.

José María Correa. Universidad Siglo 21.

Melania Ottaviano. Universidad Siglo 21.

Fredy Enrique González. Universidad Federal de Rio Grande, Brasil.

José Pascual Mora. Universidad de Cundinamarca, Colombia.

Luis Casimiro Perlaza. Universidad Austral de Chile, Chile.

Pablo Ríos Cabrera. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

### *Comité Científico*

Débora Brocca. Universidad Siglo 21.

Eugenia Scocco. Universidad Siglo 21.

Macarena Perusset. Universidad Siglo 21.

Mauricio Zalazar. Universidad Siglo 21.

Sergio Conde. Universidad Siglo 21.

Fredy Enrique González. Universidad Federal de Rio Grande, Brasil.

José Francisco Juárez. Universidad Católica Andrés Bello, Venezuela.

Horacio Ferreira. Universidad Católica de Córdoba, Argentina.

José Pascual Mora. Universidad de Cundinamarca, Colombia.

Miguel Ángel Comas. Universitat Oberta de Catalunya, España.

Pablo Ríos Cabrera. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Marcos Sarasola. Universidad Católica de Uruguay, Uruguay.

### *Consejo de Redacción*

#### *Coordinador*

José María Correa

#### *Revisión y corrección de estilo*

Esteban Spontón

Soledad Vivas

#### *Equipo Técnico*

##### *Compilador*

Esteban Spontón

**ISSN 2796-8553**

**SIGLO**



**Revista  
Innova Educa**

VOLUMEN 2 - NÚMERO 2

Editorial.

Innovación educativa: un concepto complejo y de fronteras difusas .....01  
*Requena Arellano, Marcos Antonio*

Evaluación del aprendizaje universitario luego de la aplicación del  
modelo MAC basado en competencias .....05  
*Castellanos, Guillermo Daniel*

PIEnsA, Escuelas Municipales ALAS: La propuesta de innovación para  
la mejora de la Municipalidad de Córdoba.....20  
*Ferreira, Horacio Ademar*

Análisis del uso de la plataforma Moodle en tiempo de pandemia en la  
Escuela Profesor Luciano Díaz de la República Dominicana .....31  
*Francisco Vásquez, Juana María*

Competencias digitales del profesor de posgrado .....47  
*Juarez Jerez, Graziela Hada y Marques Bertinatti, Carina*

Los desafíos al estudiante estándar: el caso de N.....73  
*Muza, Leopoldo Agustín*

¿Derecho a la diferencia o diferencia de derechos?  
Análisis de un Programa de Inclusión educativa .....81  
*Yapur, Jorgelina*

**SIGLO**



**Revista  
Innova Educa**

VOLUMEN 2 - NÚMERO 2

## **Editorial:**

# **Innovación educativa: un concepto complejo y de fronteras difusas.**

**Editorial:**  
**Educational innovation: a complex concept with blurred borders**

**Editorial:**  
**Inovação educacional: um conceito complexo com fronteiras borradas**

 **Marcos Antonio Requena Arellano<sup>1</sup>**  
marcos.requena@ues21.edu.ar

La innovación educativa es un concepto complejo y, por consiguiente, difusamente limitado con otros conceptos (Evreeva, 2018; Palacios et al., 2021). El mayor y más importante reto quizás se encuentra en distinguir la innovación educativa de la innovación en educación: como señalan Palacios et al. (2021), esta subsume a aquella debido a que abarca todo tipo de innovación que tiene lugar en el sistema y las instituciones educativas, mientras aquella hace referencia particularmente a las innovaciones focalizadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Tal como lo señalan estos autores, estas últimas innovaciones pueden darse en tres dimensiones interrelacionadas:

metodológica (contenidos y materiales), pedagógica (interacciones docentes – discentes) y tecnológica (tecnologías aplicadas en las interacciones, así como en la presentación de materiales y procesamiento de contenidos).

Otro reto, de superación necesaria para no ver oro en todo objeto dorado, es entender que, aunque la novedad es condición necesaria de toda innovación, no es suficiente; para que una novedad sea innovación es sustantivo que su implementación genere mejoras en los procesos y resultados del aprendizaje (Imnaev, 2021). Con base en esta distinción, investigaciones han puesto una

---

<sup>1</sup> Coordinación de Investigación – área de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Siglo 21. Editor de Innova Educa. Revista de Investigación, Reflexión y Experiencia en Innovación Educativa.

mirada crítica en implementaciones socialmente consideradas innovaciones, con fines de determinar cuánto lo son realmente. Dos ejemplos: Gómez-Galán & Pérez-Parras (2017) centraron su atención en los cursos en línea masivos y abiertos (MOOCS, por sus siglas en inglés), concluyendo que los mismos representaron solamente una novedad en las estrategias de entrega, no incorporando transformaciones en la pedagogía ni en tecnología empleada; Kummer et al. (2022) evaluaron la implementación de un recurso tecnológico para la resolución de problemas simulados, concluyendo que la implementación de la estrategia fue eficaz, en tanto incrementó el pensamiento crítico de los estudiantes y generó en estos una continua y positiva experiencia de aprendizaje.

El presente número de Revista Innova Educa contiene seis artículos vinculados con tópicos de la innovación educativa. Graciela Juárez y Carina Marques, con base en la premisa de que no hay innovación tecnológica sin competencia tecnológica, dirigieron una investigación (“Competencias digitales del profesor de posgrado”) destinada a evaluar las competencias digitales de los docentes de un programa de posgrado en línea. Los resultados les llevaron a clasificar a los docentes en tres grupos según dichas competencias: los innovadores, los reticentes y los refractarios.

Guillermo Castellanos, en su artículo “Evaluación del Aprendizaje Universitario

luego de la Aplicación del Modelo MAC basado en Competencias”, valora la calidad del aprendizaje y el rendimiento académico de los alumnos de programas en línea de una universidad como resultado de la implementación de una innovación metodológica: la asunción de un modelo de aprendizaje basado en competencias.

Horacio Ferreira, en su artículo “PIEnSA, Escuelas Municipales ALAS: La propuesta de innovación para la mejora de la Municipalidad de Córdoba” contextualiza y describe la experiencia de un programa implementado a partir de 2021 en escuelas públicas de la Municipalidad de Córdoba, orientado a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en niveles inicial y primaria. Asimismo, expone y comenta los resultados preliminares de dicho programa.

Jorgelina Yapur centra la atención en el tema de la inclusión educativa. En su artículo “¿Derecho a la diferencia o diferencia de derechos? Análisis de un Programa de Inclusión educativa” expone una investigación empírica-documental orientada a analizar la actual política educativa argentina relativa a la inclusión de jóvenes de 14 a 17 años en la educación secundaria. La investigación le permitió generar conclusiones sobre las características de la población a la que efectivamente va dirigido el programa, el papel del saber pedagógico en la reproductibilidad o innovación de las prácticas escolares, la importancia de los vínculos y lazos sociales como condición para el aprendizaje.

Juana Francisco, en su artículo “Análisis del uso de la plataforma Moodle en tiempo de pandemia en la Escuela Profesor Luciano Díaz de la República Dominicana” presenta los resultados de una investigación sobre los usos dados a la plataforma Moodle por parte de docentes y alumnos de 5° y 6° grado de primaria de una escuela pública de la República Dominicana, así como las acciones de apoyo dado a los alumnos por parte de los padres y madres. Los hallazgos permiten valorar como escasa la capacitación de los docentes para el aprovechamiento pedagógico de la plataforma tecnológica.

Finalmente, Leopoldo Muza, en su artículo “Los desafíos al estudiante estándar: el caso de N.”, aborda una problemática lamentablemente común en las instituciones educativas de todos

los niveles, pero marcadamente presente en la escuela: el alumno que, por sus actitudes, está por debajo de los estándares del alumno típico y hace dudar de la posibilidad de educarlo. El texto aborda con un estilo ensayístico y, por tanto, reflexivo y crítico, un conjunto de inquietantes interrogantes relativas al abordaje pedagógico los casos de alumnos con tales características. El punto de vista fundadamente positivo del autor le lleva a mantener la esperanza en la educabilidad de todo niño.

El equipo editor de Revista Innova Educa espera que los artículos de este número ofrezcan aportes para una comprensión de la innovación educativa desde varias aristas de esta, incluyendo la de los requerimientos para su implementación y las formas de evaluar sus resultados. ■

***Los autores de este artículo declaran que no tienen ningún conflicto de intereses.***

## Referencias

- Evreeva, O. (2018). Innovation in education. Goals and prospects. *International Journal of Engineering and Technology (UAE)*, 7(4), 163–166. [10.14419/ijet.v7i4.38.24344](https://doi.org/10.14419/ijet.v7i4.38.24344)
- Gómez-Galán, J., & Pérez-Parras, J. (2017). Luces y sombras del fenómeno mooc: ¿Representan una auténtica innovación educativa? *Revista de Pedagogía*, 38(102), 237–259. [http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev\\_ped/article/view/13762](http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ped/article/view/13762)
- Imnaev, S. (2021). Conceptual Foundations of Innovative Processes in the Education System. *Lecture Notes in Networks and Systems*, 1379–1383. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-69415-9\\_152](https://doi.org/10.1007/978-3-030-69415-9_152)
- Kummer, N., Delémont, O., Voisard, R., & Weyermann, C. (2022). The potential of digital technologies in problem-based forensic learning activities. *Science and Justice*,

October 2021, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.scijus.2022.04.005>

Palacios, M., López, A., & Acosta, A. (2021). Innovación Educativa en el desarrollo de aprendizajes relevantes: una revisión sistemática de la literatura. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(5), 134–145.

<https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2219/2193>

# Evaluación del aprendizaje universitario luego de la aplicación del modelo MAC basado en competencias.

Evaluation of University Learning after the Application of the MAC Model based on Competencies.

Avaliação da Aprendizagem Universitária após a Aplicação do Modelo MAC baseado em Competências.

 Guillermo Daniel Castellanos<sup>1</sup>

## Resumen

*Introducción:* El Modelo de Aprendizaje por Competencias (MAC) revolucionó el paradigma educativo vigente. Este modelo constituye una nueva orientación educativa que pretende dar respuestas adecuadas a las necesidades de la sociedad de la información. Ha sido adoptado por la Universidad Siglo 21 teniendo en cuenta las mejoras en el rendimiento y la calidad del aprendizaje de los alumnos, que se han obtenido en otras instituciones universitarias. *Objetivo:* Reflexionar sobre el progreso alcanzado luego de la implementación del MAC en el ámbito de esta Institución. *Método:* Estudio basado en la medición del nivel de mejora de los aprendizajes de los alumnos. Los resultados obtenidos han sido claramente positivos, constatándose que han producido mejores efectos en el aprendizaje y en el rendimiento, demostrados por los alumnos en las diferentes instancias de evaluación. *Conclusión:* los resultados permiten, confirmar lo acertado de la decisión de adoptar el MAC al permitir un salto de calidad en la formación de los educandos, siendo ellos los protagonistas principales de su trayecto educativo, con un centro de gravedad puesto en la excelencia y en las tareas de orden práctico.

**Palabras clave:** Modelo de Aprendizaje por Competencias; Evaluación; Aprendizaje

## Abstract

*Introduction:* The Learning by Competencies Model (MAC) revolutionized the current educational paradigm. This model constitutes a new educational orientation that aims to provide adequate responses to the needs of the information society, and has been

---

<sup>1</sup> Universidad Siglo 21

adopted by the Universidad Siglo 21 taking into account the improvements in performance and quality of learning that have been obtained in other university institutions. Objective: To reflect on the progress achieved after the MAC, particularly in the scope of this Institution. Method: Developing a study to quantify the level of improvement in students. The results obtained have been very positive, confirming that they have produced better effects on learning and on the performance shown by the students in the different evaluation instances and, in conclusion, they have confirmed the wisdom of the decision to adopt the MAC by allowing a leap in quality in the training of students, as they are the main protagonists of their educational journey, with a center of gravity focused on excellence and practical tasks..

**Key words:** Competency Learning Model; Evaluation; Learning

### Resumo

*Introdução:* O Modelo de Aprendizagem por Competências (MAC) revolucionou o paradigma educacional atual. Este modelo constitui uma nova orientação educacional que visa dar respostas adequadas às necessidades da sociedade da informação, e foi adotado pela Universidad Siglo 21 levando em conta as melhorias de desempenho e qualidade de aprendizagem que foram obtidas em outras instituições universitárias. Objetivo: Refletir sobre os avanços alcançados após o MAC, particularmente no âmbito desta Instituição. Método: Desenvolvimento de um estudo para quantificar o nível de melhoria dos alunos. Os resultados obtidos foram muito positivos, confirmando que produziram melhores efeitos na aprendizagem e no desempenho demonstrado pelos alunos nas diferentes instâncias de avaliação e, em conclusão, confirmaram a sensatez da decisão de adotar o MAC ao permitir um salto de qualidade na formação dos alunos, pois eles são os principais protagonistas de sua jornada educacional, com um centro de gravidade focado na excelência e nas tarefas práticas.

**Palavras chave:** Modelo de Aprendizagem de Competências; Avaliação; Aprendendo

### Introducción

En el presente artículo reflexionamos sobre el progreso logrado en la enseñanza universitaria desarrollada por la Universidad Siglo 21, luego de la aplicación del Modelo de Aprendizaje por Competencias (MAC), el cual ha sido una adaptación propia de los principales

postulados del enfoque de aprendizaje por competencias. Los principales aspectos del estudio realizado fueron expuestos, a manera de ponencia, durante la 1ra Jornada de Innovación en Evaluación Universitaria, que fue organizada el día 30 de noviembre de 2021 por la Secretaría de Investigación y Transferencia Científica de Universidad Siglo 21.

En el desarrollo de este trabajo, hemos realizado un profundo análisis de los resultados obtenidos luego que la institución decidiera adoptar el MAC. Como la temática y las materias alcanzadas con dicho modelo resultan ser de una significativa amplitud, hemos decidido focalizarnos en el análisis de los datos recabados particularmente en la materia Metodología de Análisis de Datos Cuantitativos, perteneciente a la carrera de Relaciones Internacionales.

Resulta pertinente mencionar primero en qué consiste el MAC. En forma sintética podemos expresar que el modelo surge en el mundo educativo como consecuencia del avance experimentado en la tecnología. Tal como lo cita Argudín (2015), “en los años ochenta y noventa distintos investigadores como Holland, Bigelow, Marsden, Grooting y Ducci propusieron establecer un cambio en la educación a escala mundial para mejorarla y que a la vez satisfaga las necesidades de la práctica laboral actual” (p. 39). Además, las diferentes conexiones entre individuos y entidades, realizadas principalmente a través de Internet, han permitido compartir y generar nuevos conocimientos en un nivel inimaginable. Las nuevas herramientas y equipos disponibles han modificado la forma como se produce el manejo de la información y las formas de establecer las comunicaciones. No obstante, se ha observado que, para obtener un salto de calidad, en ese ambiente debe potenciarse el trabajo en equipo, dado que los nuevos modelos

educativos de las generaciones venideras deben mejorar las capacidades individuales para confluir finalmente en una productiva y exitosa asociación sinérgica (García Retana, 2011. Teniendo en cuenta esas posibilidades, resulta lógico entonces intentar aprovechar esas ventajas para mejorar los patrones educativos en vigencia, cambiando consecuentemente los modelos de aprendizaje, siendo a nuestro juicio uno de los más innovadores y disruptivos el MAC.

Antes de seguir avanzando en el tema, es conveniente entender qué significa el término competencia. En este entorno, consideramos que se lo debe razonar tal como lo hace Argudín, (2001): como saberes de ejecución, dado que el conocimiento se convierte luego en un saber. Además, una competencia implica la suma de conocimientos, técnicas, actitudes y procedimientos que una persona aplica ante una situación problemática, resolviéndola adecuadamente (Villa Sánchez y Poblete Ruiz, 2011. De acuerdo con Cano García (2008), tres son los aspectos que caracterizan a las competencias y que nos ayudan a su comprensión:

- Articulan conocimientos actitudinales, procedimentales y conceptuales.
- Están vinculados a determinados rasgos de la personalidad.
- Adquieren sentido con la acción, pero no de manera automática sino de forma reflexiva).

Este nuevo modelo consiste en mejorar el desempeño del estudiante, proporcionándole condiciones favorables para obtener los objetivos propuestos. Para ello resulta necesario fortalecer la capacidad, los conocimientos y las habilidades de los alumnos de una manera más eficiente en un contexto de mayor contacto y ejercitación en aspectos de la realidad cotidiana (Cepeda Dovala, 2015).

El MAC buscó producir un cambio en la educación tradicional, intentando por diferentes métodos que los educandos sean autónomos e independientes, que puedan fijar por sí mismos la velocidad de avance en el aprendizaje y puedan aprender a aprender, a efectos de lograr una formación significativa (León Urquijo et al., 2014).

Para poder alcanzar estos efectos, se necesita la construcción de un nuevo modelo educativo que focalice el centro de las acciones y actividades específicamente en el educando, para lograr una concordancia entre lo individual y lo social, que esté centrado en resolver aspectos de carácter práctico, lo más cercanos a la realidad que el alumno va encontrar cuando finalmente enfrente su campo laboral. Los estudiantes deben comprender que las tareas a desarrollar en el aula son importantes, representativas y similares a las que se va a topar en su futuro profesional, labores que en definitiva les van a permitir adquirir competencias de gran valor para sus carreras (Valverde Berrocoso et al., 2012). Para ello, se debe estimular la responsabilidad y su

capacidad de adaptación, inventiva e innovación a efectos de poder afrontar de la mejor manera posible los diferentes desafíos que se le serán planteados. En este nuevo modelo, obviamente, se debe modificar además el rol que posee el docente, debiendo éste ahora asumir un papel de gestor de la educación, en lugar de ser un mero transmisor de conocimientos.

Consecuentemente, la evaluación también debe ser reformulada para determinar si el alumno es competente o no. Se requiere para ello que se pueda efectuar una adecuada valoración respecto a lo que el estudiante realmente está preparado para realizar ante una determinada situación, sobre la base de apropiados criterios que son establecidos previamente. Teniendo en cuenta las características del MAC, la evaluación debe permitir a los alumnos el participar de manera activa y creativa para resolver problemas eminentemente reales (Villardón Gallego, 2006).

En el diseño de la evaluación se deberá tener en cuenta que esta deberá ser coherente con lo planificado, debiéndose privilegiar siempre el desarrollo de actividades de aprendizaje de tipo evaluativas que sinteticen el trabajo colaborativo, el diseño de pequeños proyectos, el diálogo de grupo, la autoevaluación, etc. (Barragán Bohórquez y Puella Beltrán, 2008). La valoración del desempeño de los educandos por lo tanto, constituye un aspecto clave del proceso, dado que ella permitirá a los educadores

obtener una clara referencia sobre el grado de aprendizaje de sus alumnos en un ambiente de educación a distancia (Cardona y Sánchez, 2010).

Por todo lo expuesto, con la aplicación de este modelo debería obtenerse entonces mejores resultados de aprendizaje, incógnita que intentaremos revelar parcialmente con el estudio de los diferentes efectos producidos, luego de la aplicación del MAC, en un significativo número de alumnos de la Universidad Siglo 21, realizando un contraste frente a los resultados obtenidos por otros educandos en similares condiciones, pero bajo el modelo educativo tradicional. Consecuentemente con ello, nos hemos planteado alcanzar los siguientes objetivos:

### **Objetivo General**

Cuantificar porcentualmente el nivel de mejora en el rendimiento de los alumnos por medio del estudio de sus notas - participación para evaluar su grado de aprendizaje en el período 1B 2018-2021.

### **Objetivos Específicos**

- Determinar el porcentaje de participación de los alumnos en las actividades establecidas por medio de la observación de los registros existentes.
- Estimar la evolución de las notas obtenidas por dicho personal en cada curso a través de la síntesis de los resultados alcanzados.

### **Aporte**

La contribución que aspiramos realizar con el desarrollo de este estudio, es la de compartir datos de interés y conclusiones respecto a cómo el MAC influyó en el aprendizaje universitario, desde una mirada objetiva, con el acento puesto en contribuir de alguna manera a continuar mejorando el modelo en un futuro próximo.

### **Metodología**

En cuanto al diseño metodológico adoptado para la presente investigación, es el que consideramos como el modelo más adecuado al propósito de la misma es decir: el diseño explicativo. De esta manera, estamos seguros de poder expresar porque se han producido determinados resultados en la población objeto de estudio, bajo qué condiciones y como se han relacionado las distintas variables estudiadas. Todo ello realizado sobre un enfoque de investigación de tipo mixto, aplicando estrategias de recopilación de datos provenientes de fuentes primarias y secundarias.

La recolección de la información estuvo comprendida en el período que transcurre de mayo de 2018 a julio de 2021, correspondiente a las entregas realizadas por los alumnos en tiempo y forma de las actividades prácticas integradoras (API), los trabajos prácticos (TP); sumado a las diferentes notas obtenidas por los cursantes para regularizar la materia Metodología de Análisis de Datos

Cuantitativos, pertenecientes a la carrera de Relaciones Internacionales que fue impartida de manera virtual (a distancia).

Para el análisis y síntesis de dicha información, aprovechamos las herramientas disponibles en la plataforma CANVAS, que es el sistema de gestión de aprendizaje adoptado por la Universidad Siglo 21. Es importante mencionar que este proceso se basó en la observación de los distintos promedios obtenidos por los alumnos en las diferentes API y TP.

Acerca del diseño muestral empleado, advertimos la importancia de resaltar que utilizamos la información registrada en la plataforma CANVAS, que comprende una muestra que ha ido variando entre 129 y 373 alumnos por año, comprendidos de la siguiente manera: 129 alumnos para el año 2018, 351 alumnos para el año 2019, 346 alumnos para el año 2020 y 373 alumnos para el año 2021.

Por último, resulta acertado destacar que, en el desarrollo del estudio y la elaboración del presente informe, hemos observado lo establecido por las distintas normativas éticas, establecidas por la legislación nacional e internacional tales como las especificadas por la American Psychological Association y el Committee on Publication Ethics.

## **Resultados e Implicancias Prácticas**

Antes de hablar de los resultados debemos mencionar que el modelo MAC,

adoptado por la Universidad Siglo 21 desde el año 2019, ha fijado los nuevos aspectos fundamentales esperados para los docentes y alumnos de esta institución. En particular, este modelo ha redefinido y actualizado las características y comportamientos a lograr en los diferentes grados y modalidades de formación, todo ello como un ejercicio del conocimiento y de la reflexión, en donde se pone énfasis en los aspectos de carácter práctico para lograr mejores competencias en los educandos.

Durante el cursado de las asignaturas, según el modelo MAC, los alumnos para regularizar y aprobar una materia determinada deben cumplimentar las exigencias estipuladas en el reglamento Institucional de la Universidad.

Dichas exigencias establecen que un alumna/o que posee una condición de Regular debe aprobar por lo menos 3 TP con una nota igual o superior a 5 y cumplir con un mínimo de 75% de asistencia, accediendo de esa forma a un examen final de la materia cuyo resultado le permitirá aprobarla. Para alcanzar una Promoción Directa un alumna/o debe aprobar por lo menos tres TP con una nota igual o superior a 5 y cumplir con un mínimo de 75% de asistencia y tener los dos exámenes parciales aprobados con una nota igual o mayor a 7 aprobando la materia sin necesidad de rendir el examen final. Para alcanzar una Promoción Indirecta un alumna/o debe aprobar por lo menos tres TP con una nota igual o superior a 5, tener tres API con una nota

igual o mayor a 7, tres parciales (incluyendo recuperatorio o examen integrador) aprobados con una nota igual o superior a 5 y cumplir con un mínimo de 75% de asistencia, aprobando la materia sin necesidad de rendir el examen final. Otra situación es la de Libre por Nota, donde el alumno que no realizó o alcanzó las notas y porcentajes exigidos pero cumplimen-

tó un 75% de asistencia a las diferentes actividades puede acceder a un Examen Final de 50 preguntas. Por último, el alumno que no cumplimenta ninguna condición debe recurrar la materia.

Sintéticamente, las exigencias que poseen los alumnos en esta Universidad son las que puntualiza la Tabla 1.

**Tabla 1**

*Condiciones generales de regularización y aprobación de materias*

Modalidad Distancia (Hasta Cohorte 2020)					
ED EDH	Regularidad	Promoción Directa	Promoción Indirecta	Libre por Nota	Libre (ED)
TP	3 de 4 TP aprobados con nota de 5 o más	3 de 4 TP aprobados con nota de 5 o más.	3 de 4 TP aprobados con nota de 5 o más.		
API	No aplica.				
PARCIALES	No aplica.	2 parciales aprobados alcanzando promedio de 7 ó más (puede mediar Recuperatorio o Examen Integrador).	3 parciales aprobados alcanzando promedio de 5 o más (puede mediar Recuperatorio o Examen Integrador).	No alcanza condiciones de regularidad.	No alcanza condiciones de regularidad (libre por nota).
ASISTENCIA	75% (ED).	75% (ED).	75% (ED).	75% (ED).	
FINAL	Examen de 40 preguntas	Materia Aprobada	Materia Aprobada	Examen de 50 preguntas.	Debe recurrar la materia.

Notas: La tabla fue elaborada con datos del Reglamento Institucional de la Universidad Siglo 21 (2022). : ED: Educación distribuida. EDH: Educación distribuida home. TP: Trabajo Práctico. API: Actividad Práctica Integradora.

Por lo tanto, podemos expresar que con el MAC fundamentalmente se rediseñaron los contenidos, se modificó el papel del docente y del alumno, así como también la forma de impartir la materia, desarrollar el aprendizaje y la manera de realizar la evaluación. Ante estos importantes

cambios ejecutados, intentaremos cuantificar los rendimientos que, a nuestro juicio, fueron alcanzados con este nuevo modelo educativo.

Para el análisis particular de los datos recolectados, se descartó los extremos más bajos y más altos de cada API y TP

correspondientes a los años considerados en el estudio de manera de evitar su incidencia en los valores promedio.

## Resultados Observados

Luego de haber realizado un pormenorizado estudio analítico, contrastando básicamente los valores del año 2018 (bajo modelo educativo tradicional) con los correspondientes a los años 2019, 2020 y 2021 (con MAC), podemos expresar que los logros obtenidos son alentadores y tienen la implicancia práctica de confirmar lo acertado de la decisión estratégica educativa adoptada en el año 2019. Resumiendo, la información más significativa en relación con la mejora en las notas obtenidas en el lapso establecido es la que puede verse sintetizada a continuación, en la forma de diferentes gráficos, los cuales nos permiten apreciar lo siguiente:

- El porcentaje de las entregas de API y TP por años (Figuras 1 a 4). En estos gráficos se puede apreciar la forma como fue evolucionando de manera positiva y sostenida en el tiempo la cantidad de entrega de los trabajos

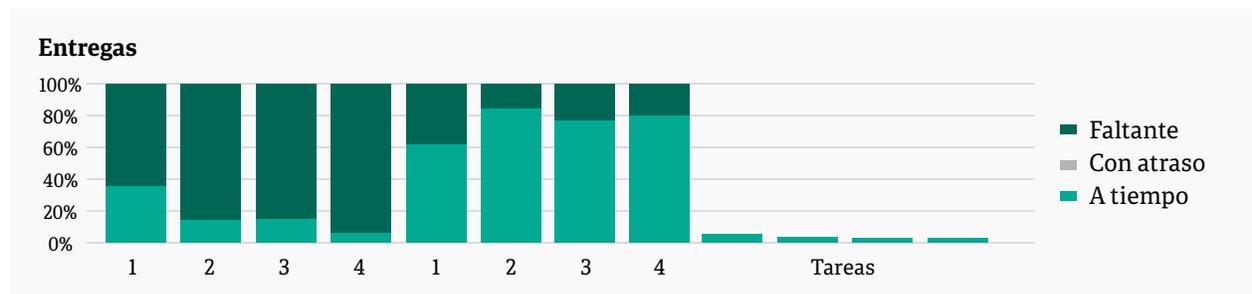
por parte de los alumnos.

- El promedio de notas de API y TP por años (Figuras 5 a 8). De igual forma, en estos gráficos puede apreciarse el incremento del valor de las calificaciones obtenidas en la elaboración de estas actividades.
- La evolución de entrega de API y TP (Figuras 9 y 10). Estos gráficos permiten evaluar la forma como año a año ha mejorado la cantidad de entregas de estos trabajos.
- El progreso del promedio de notas de API y TP (Figuras 11 y 12). Finalmente, estas figuras muestran la evolución positiva de los promedios de notas de los alumnos, siendo mucho más marcada la evolución de resultados obtenidos en la elaboración de los trabajos prácticos, aunque los mejores resultados en notas fueron evidenciados en la confección de las API.

En forma gráfica, esta información se presenta con las figuras que pueden apreciarse a continuación:

**Figura 1**

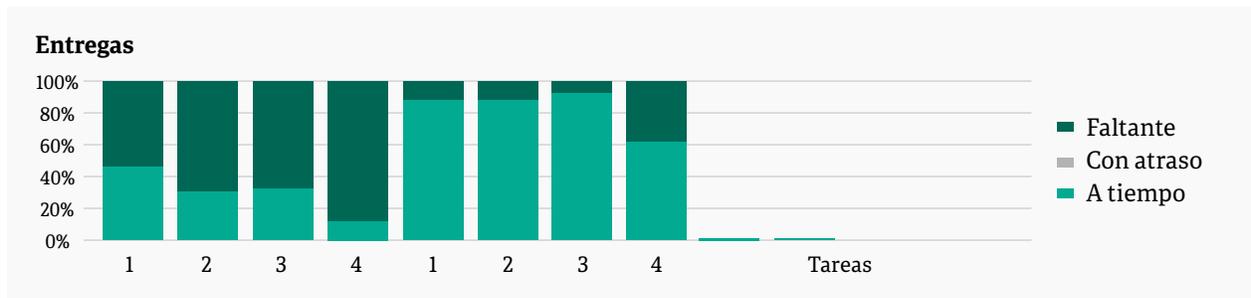
*Porcentaje de entregas de API y TP Año 2018 - Período 1 B mayo - julio.*



Fuente: Universidad Siglo 21 (2021)

**Figura 2**

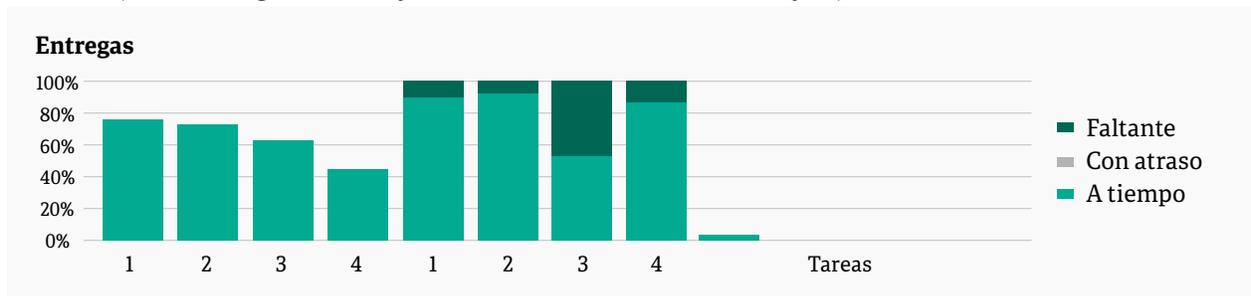
Porcentaje de entregas de API y TP Año 2019 - Período 1 B mayo - julio.



Fuente: Universidad Siglo 21 (2021)

**Figura 3**

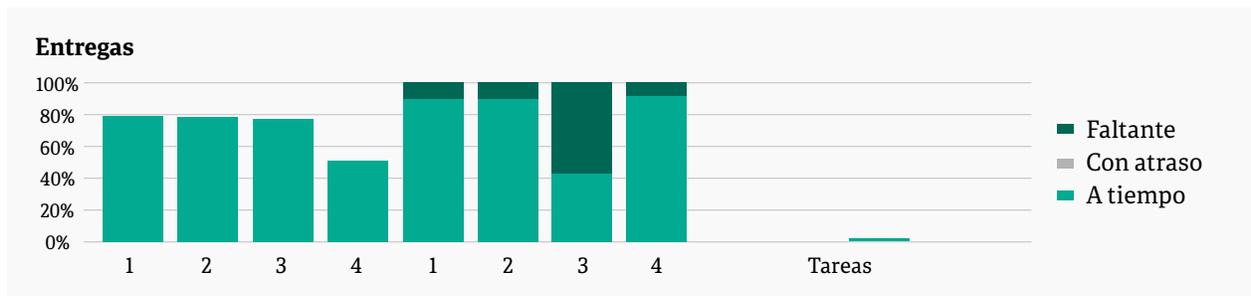
Porcentaje de entregas de API y TP Año 2020 - Período 1 B mayo - julio.



Fuente: Universidad Siglo 21 (2021)

**Figura 4**

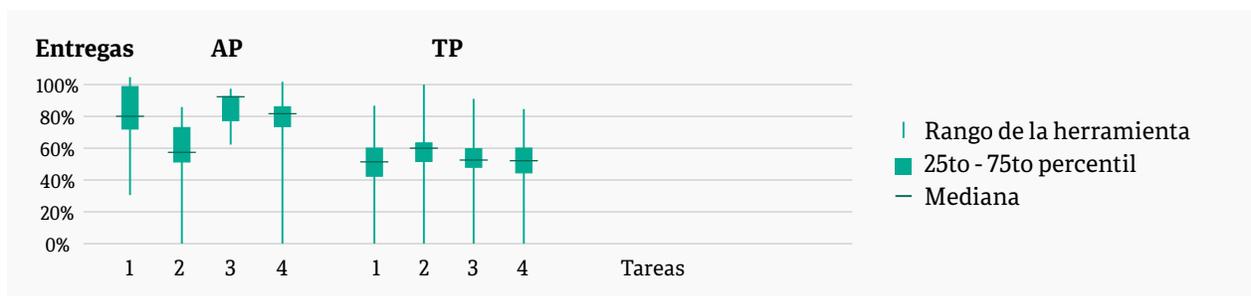
Porcentaje de entregas de API y TP Año 2021 - Período 1 B mayo - julio.



Fuente: Universidad Siglo 21 (2021)

**Figura 5**

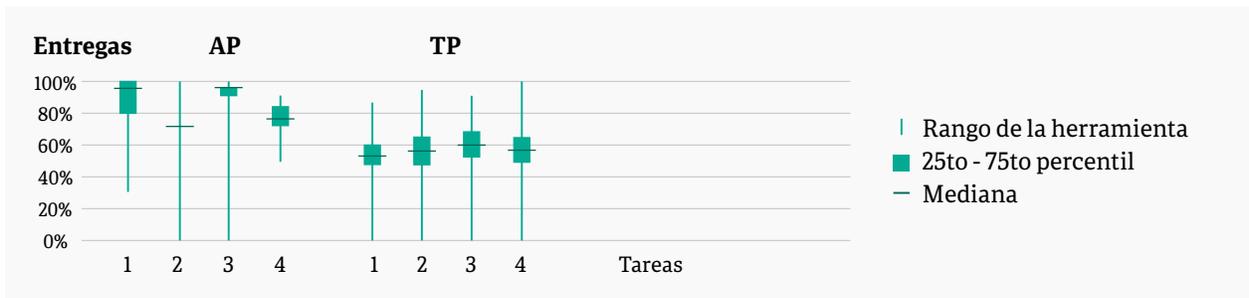
Promedio de las calificaciones de API y TP Año 2018 - Período 1 B mayo - julio.



Fuente: Universidad Siglo 21 (2021)

### Figura 6

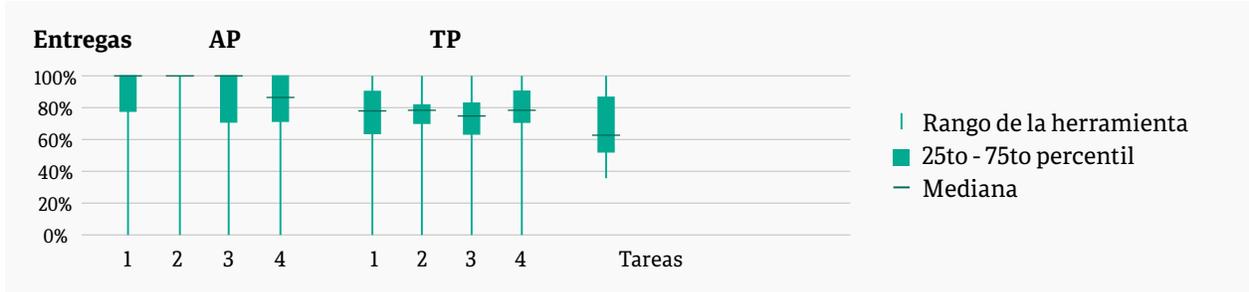
Promedio de las calificaciones de API y TP Año 2019 - Período 1 B mayo - julio.



Fuente: Universidad Siglo 21 (2021)

### Figura 7

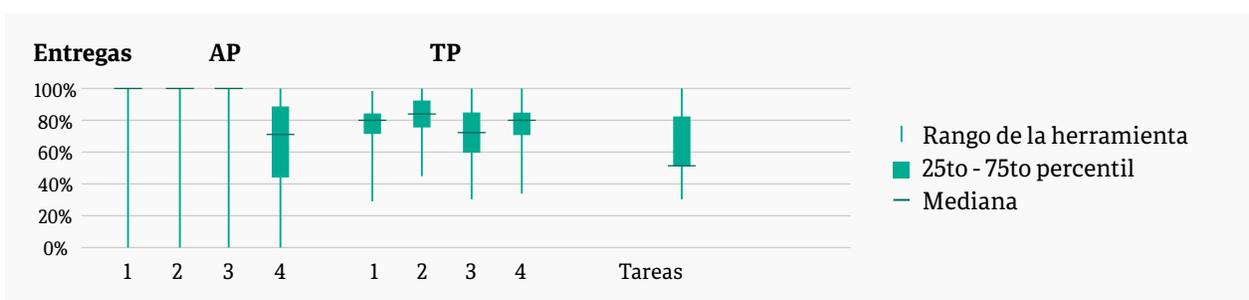
Promedio de las calificaciones API y TP Año 2020 - Período 1 B mayo - julio.



Fuente: Universidad Siglo 21 (2021)

### Figura 8

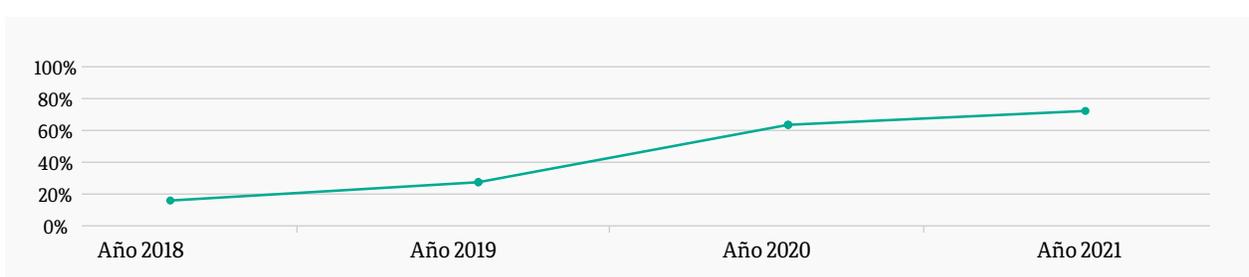
Promedio de las calificaciones API y TP Año 2021 - Período 1 B mayo - julio.



Fuente: Universidad Siglo 21 (2021)

### Figura 9

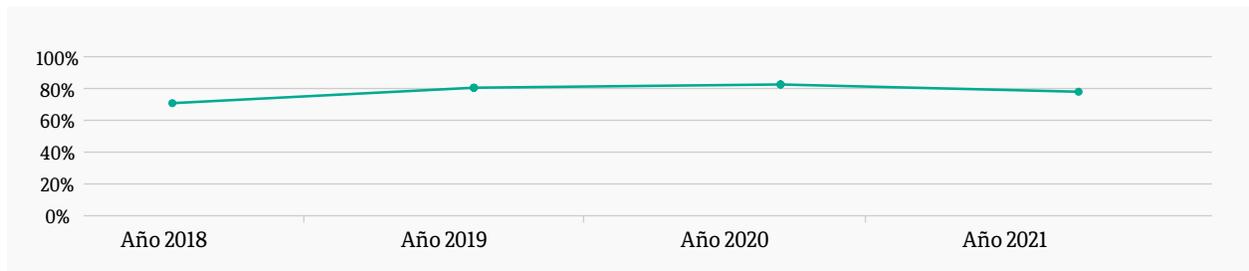
Evolución del porcentaje de entregas de Actividades Prácticas.



Fuente: Universidad Siglo 21 (2021)

**Figura 10**

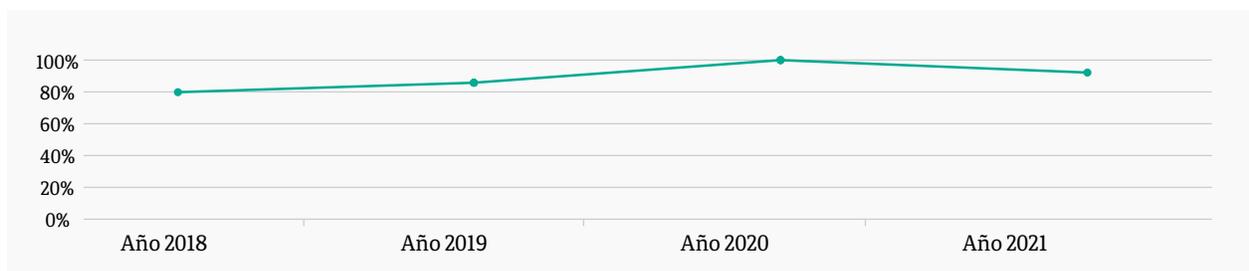
*Evolución del porcentaje de entregas de Trabajos Prácticos. .*



Fuente: Universidad Siglo 21 (2021)

**Figura 11**

*Evolución del promedio de calificaciones de Actividades Prácticas.*



Fuente: Universidad Siglo 21 (2021)

**Figura 12**

*Evolución del promedio de calificaciones de Trabajos Prácticos.*



Fuente: Universidad Siglo 21 (2021)

## Discusión

Nuestro análisis expuso que se ha producido una importante mejora en el cumplimiento de los plazos de entrega de las API y TP, así como también se observaron mejoras en los promedios correspondientes a las notas obtenidas para la regularización de la materia. La mayor

significancia que poseen los buenos resultados alcanzados y reflejados en los distintos registros es: confirmar la correcta elección realizada en el año 2019 respecto al modelo educativo que debe tener la Universidad Siglo 21, que debe continuar y profundizar el Modelo MAC en todas las carreras que posee y en sus correspondientes materias.

En relación con las limitaciones existentes en este estudio, consideramos necesario puntualizar que el principal escollo con el cual nos hemos encontrado, es el no tener acceso a las notas finales de aprobación de los alumnos. Por lo tanto, nuestra investigación se centró exclusivamente en la observación y procesamiento de la información disponible en la plataforma CANVAS (Campus virtual) para el cursado de la materia Metodología de Análisis de Datos Cuantitativos. Para ello, se utilizaron las herramientas disponibles en dicho sistema, tal como expresamos anteriormente, para recabar datos sobre la puntualidad de las entregas y las notas obtenidas (correspondientes a las actividades y trabajos prácticos realizados), por parte de los educandos en el período mencionado a efectos de alcanzar la regularización de la materia.

La otra limitación es la de no haber podido encontrar registros similares en la red en ésta u otras Universidades, que nos permitan comparar, principalmente, las notas de regularización en materias de similares características, a efectos de obtener más conclusiones de interés sobre los rendimientos.

En relación con los resultados obtenidos gracias al modelo MAC, resulta evidente luego de analizar los distintos gráficos, que se ha experimentado un importante nivel de mejora en el desempeño de los alumnos cursantes de la materia Metodología de Análisis de Datos Cuantitativos, aspecto que se fundamenta en las siguientes observaciones:

### **Observación N°1**

Se mejoró el porcentaje de la cantidad de API y TP que fueron entregados en tiempo y forma (35% promedio), lo cual puede apreciar en las figuras 9 y 10.

### **Observación N°2**

Se incrementó un 17,5% el promedio de aprobación y de notas obtenidas como quedó reflejado principalmente en las figuras 11 y 12.

### **Observación N°3**

La mayor evolución en porcentaje de cantidad de entregables en tiempo (56%), se produjo en las API tal como muestra la figura 9.

### **Observación N°4**

La mayor evolución en notas obtenidas se apreció en las calificaciones de los TP (25%), según los datos de la figura 12.

## **Conclusiones**

Las distintas observaciones puntualizadas en el párrafo anterior, nos permiten realizar las siguientes conclusiones:

### **Conclusión N°1**

Los mejores resultados obtenidos y reflejados en la evolución de las distintas variables estudiadas, permiten corroborar que el modelo adoptado ha influido positivamente en mejorar el rendimiento de los alumnos para lograr la aprobación de la materia. Las capacidades de los alumnos quedan evidenciadas por haber

demostrado una más que aceptable competencia para resolver las distintas actividades que les fueron impuestas en los correspondientes TP y AP. Consideramos que se optimizó especialmente la responsabilidad de los alumnos para el cumplimiento de los términos y sus competencias para atender cuestiones de carácter práctico. La mejora alcanzada en la calidad de las actividades y trabajos puede sintetizarse de manera conceptual como Excelente, considerando para ello la favorable y positiva evolución e incremento de las notas, lo cual puede justificarse en el progreso observado, particularmente en el promedio de calificaciones de las API. De un 80% de aprobación para el año 2018, se pasó a alcanzar un 90% durante el año 2021. También se ha observado una importante evolución positiva en las notas correspondientes a los TP, que pasaron de un promedio de 5 puntos en el año 2018, a uno de 7,8 en el año 2021.

### **Conclusión N° 2**

La mejora en la intervención y compromiso de los educandos en el desarrollo y completamiento de las API y los TP, permiten reflejar mejores índices de participación de los alumnos y una mejora en los porcentajes de entrega correspondientes. El evidente progreso alcanzado en estas variables permite calificarlo de Muy Bueno, y revela un superior involucramiento de los educandos. Dicha calificación de carácter conceptual está fundamentada en la

sensible mejora en el porcentaje de alumnos que entregaron en tiempo las API que pasó de un 19% en el año 2018 a un 75% en el año 2021. La evolución de entrega de los TP también fue positiva pero solo pasó de un 70% en el año 2018, a un 78% en el año 2021.

### **Conclusión N° 3**

La importancia que posee el papel del docente según el modelo MAC, que ha pasado de ser un transmisor de conocimientos a un gestor de ambientes de aprendizaje, impone profundizar los cursos y las actividades de capacitación de éstos a efectos de prepararlos adecuadamente para su nuevo cometido. Los profesores poseen con este nuevo modelo otro rol, para el cual deben prepararse convenientemente a efectos de asumirlo de la mejor manera posible. El docente, según el MAC, debe conocer el entorno, los recursos disponibles y los distintos estilos de aprendizaje que poseen sus alumnos, entre otros aspectos. Sobre esa base, deberá dirigir el aprendizaje, guiando a sus educandos en la obtención de los diferentes objetivos centrandolo las prácticas en ejercitaciones enmarcadas en la realidad cotidiana, para lo cual debería completar determinadas capacitaciones previas que deben ser organizadas por la Universidad, a efectos de mejorar su trabajo y poder coordinar ideas y procedimientos.

### **Reflexión Final**

Todo cambio genera numerosas dudas,

resistencia y produce mucha incertidumbre respecto a los resultados esperados. Es por ello que consideramos que estudios de este tipo, constituyen elementos de suma importancia para disipar dichos aspectos negativos y poder corroborar o no lo acertado de la elección de algo tan sensible como un modelo educativo. En este caso particular, apreciamos que la adopción del MAC ha permitido obtener un salto de calidad en la formación de los educandos dentro del

espíritu de evolución permanente que posee la Universidad Siglo 21, donde sus alumnos son los protagonistas principales y los verdaderos artífices de su trayecto educativo, con un marcado centro de gravedad en la excelencia y en las tareas de orden práctico, para obtener finalmente mejores profesionales.

“Largo es el camino de la enseñanza por medio de teorías, pero breve y eficaz por medio de ejemplos”. Séneca. ■

***Los autores de este artículo declaran que no tienen ningún conflicto de intereses.***

## Referencias

- Argudín, Y. (2015). Educación basada en competencias. *Magistralis*, (20), 39-61. <http://repositorio.iberopuebla.mx/handle/20.500.11777/3516>
- Barragán Bohórquez, M y Puello Beltrán, M. (2008). Un modelo para el diseño de cursos virtuales de aprendizaje por competencias y basados en estándares de calidad. *Unal*, 1(1), 1-16. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/%20email/article/view/12624>
- Cano García, M. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(3), 1-16. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56712875011>
- Cardona, D y Sánchez, J. (2010). Indicadores básicos para evaluar el proceso de aprendizaje en estudiantes de educación a distancia en ambiente e-learning. *Formación Universitaria*, 3(6), 15-32. [https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-50062010000600004&script=sci\\_abstract](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-50062010000600004&script=sci_abstract)
- Cepeda Dovala, J. (2015). Estrategias de enseñanza para el aprendizaje por competencias. *Dokumen PUB*. <https://dokumen.pub/estrategias-de-enseanza-para-el-aprendizaje-por-competencias.html>
- García Retana, J. (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. *Actualidades Investigativas en Educación*. 11(3), 1-24.

<https://www.redalyc.org/toc.oa?id=447&numero=22178>

León Urquijo, A, Risco del Valle, E y Alarcón Salvo, C. (2014). Estrategias de aprendizaje en educación superior en un modelo curricular por competencias. De la Educación Superior, 43(172), 123-144. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602014000400007&script=sci\\_abstract](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602014000400007&script=sci_abstract)

Universidad Siglo 21. (2021, 20 de setiembre). Campus Virtual - Plataforma CANVAS. <https://auth.ues21.edu.ar/menu/index.zul>

Universidad Siglo 21. (2022, 25 de marzo). Reglamento Institucional. <https://contenidos.21.edu.ar/microsites/reglamento/index.php>

Valverde Berrocoso, J, Revuelta Domínguez, F y Fernández Sánchez M. (2012). Modelos de evaluación por competencias a través de un sistema de gestión por competencias. Experiencias en la formación inicial del profesorado. Iberoamericana de Educación, 60, 51-62. <https://rieoei.org/RIE/article/view/443>

Villardón Gallego, P. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 57-76. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/153>

Villa Sánchez, A y Poblete Ruiz, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 63(1), 147-170. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28910>

# PIEnsA, Escuelas Municipales ALAS: La propuesta de innovación para la mejora de la Municipalidad de Córdoba.

PIEnsA, ALAS Schools of Municipality of Córdoba: Innovation Proposal for Updates in the Municipality of Córdoba

PIEnsA, ALAS Escolas do município de Córdoba Propostas de Inovação para atualizações No município (ou cidade) de Córdoba

 Ferreyra Horacio Ademar<sup>1</sup>

## Resumen

Escuelas Municipales ALAS. Innovación en Ciencias, Tecnologías, Artes y Comunicación –Programa de Innovación en la Enseñanza y el Aprendizaje (PIEnsA) – constituye una propuesta integral de mejoramiento de la enseñanza y del aprendizaje que involucra a la Educación Inicial y Primaria para fortalecer –con criterios de equidad e inclusión social– las trayectorias escolares de las niñas y niños que asisten a jardines y escuelas municipales. Se trata de una iniciativa que pone en diálogo la experiencia construida en el ámbito del sistema educativo municipal con la necesidad de una innovación en la enseñanza que permita que las y los estudiantes puedan aprender más y mejor, y desarrollen las habilidades cognitivas y socioemocionales imprescindibles para pensar, sentir, actuar e interactuar plenamente en los escenarios del siglo XXI.

**Palabras clave:** Diseño e implementación; Gestión de la Innovación Educativa; Nuevos modelos de instituciones

## Abstract

ALAS Schools of Municipality of Córdoba. Innovation in Science, Technology, Art and Communication –Innovation Program in Education and Learning (Programa de Innovación en la Enseñanza y el Aprendizaje, PIEnsA)– constitutes a comprehensive

---

<sup>1</sup> Municipalidad de la Ciudad de Córdoba.

proposal for the improvement of teaching and learning processes that involves Preschool Education and Primary Education in order to strengthen –via equity principles and social inclusion– the educational journey of students who attend kindergarten and schools of the Municipality of Córdoba. This is an initiative to analyze the experience gained in the education system of the Municipality of Córdoba in need of innovation in teaching process to allow students learn more and better, and develop socio-emotional and cognitive skills that are essential for fully thinking, feeling, acting, and interacting in 21st century scenarios.

**Keywords:** Design and Implementation; Educational Innovation Management; New Models of Institutions

### **Resumo**

Escolas municipais de ALAS. Inovação em Ciências, Tecnologias, Artes e Comunicação – o programa de Inovação no Ensino e na Aprendizagem (PIEnsA) – constitui uma proposta de melhoria integral do ensino e da aprendizagem que envolve a Educação Inicial e Primária para fortalecer – com critérios de equidade e inclusão social – as trajetórias escolares das meninas e meninos que frequentam creches e escolas municipais. Trata-se de uma iniciativa que propõe o diálogo entre a experiência construída no âmbito do sistema educativo municipal com a necessidade de inovação no ensino, que permita que estudantes possam aprender mais e melhor, e desenvolvam as habilidades cognitivas e socioemocionais imprescindíveis para pensar, sentir, atuar e interagir plenamente nos cenários do século XXI.

**Palavras-chave:** Desenho e implementação; Gestão da Inovação Educacional; Novos modelos de instituições

---

## **Contexto y Situación**

El Programa de Innovación de la Enseñanza y Aprendizaje (PIEnsA) surge en el marco de una política educativa municipal que pone en el centro de sus decisiones y acciones el derecho a aprender: aprender a aprender, a vivir juntos, a emprender (Secretaría de Educación de la Municipalidad de Córdoba, 2021a). Para ello, se compromete con la formulación

de nuevas propuestas formativas adecuadas a las realidades complejas de los escenarios contemporáneos, a las necesidades de crecimiento personal y social de todas y todos los estudiantes, a las expectativas de desarrollo integral de las comunidades. En esta línea, PIEnsA –a partir de la recuperación de las buenas prácticas realizadas por Jardines y Escuelas en los últimos años y de la revisión de otros aportes que potencian

esa experiencia construida– se origina en una visión de institución educativa posible, inteligente y sensible, constructiva y creativa: un espacio escolar donde se hace educación sentipensante<sup>2</sup> (Galeano, 2000); donde niñas y niños aprenden a pensar (se) y sentir (se) en contexto y abiertas/os al mundo, con otras y otros; los jardines y escuelas se constituyen como horizonte de oportunidades de aprendizaje progresivo, pero íntegro y total, basado en la exploración, la vivencia y la experiencia, la indagación y la experimentación, la interacción, la interactividad y la creación; horizonte de oportunidades de aprender haciendo, produciendo, transfiriendo, para que las y los estudiantes logren comprensiones cada vez de mayor alcance y construyan pertenencia y compromiso en el ámbito escolar, comunitario y ciudadano.

Ante la convicción de que los desafíos de estos tiempos –en una realidad social atravesada por las transformaciones que las tecnologías operan en los modos de hacer, pensar, comunicar (se) y aprender– demandan una educación transformada y transformadora que asuma los saberes de la contemporaneidad y los

diversos modos de ser, estar, actuar y significar de los sujetos destinatarios, este Programa propone una alternativa innovadora de organización institucional, curricular y pedagógica que involucra a la Educación Inicial y Primaria<sup>3</sup> (Secretaría de Educación. Municipalidad de Córdoba, 2021). La finalidad es fortalecer el compromiso de hacer posibles los mejores logros para todas y todos los estudiantes, propiciando una formación integral que les permita desarrollar un pensar no sólo analítico, reflexivo y crítico, sino también práctico y creativo; una formación en la que se conjuguen las dimensiones cultural, cognitiva y socioemocional del aprendizaje.

En 2021, la Municipalidad de Córdoba pone en marcha, el Programa de Innovación en la Enseñanza y el Aprendizaje (Secretaría de Educación de la Municipalidad de Córdoba, 2021b) que promueve renovadas formas de enseñar: más ciencias, matemática, lengua, idioma, robótica, programación, artes. En el contexto de una institución empática y adaptable. En el 2021, fueron 12 escuelas primarias las que iniciaron el desafío y este año se integran 24, totalizando 36

---

<sup>2</sup> Concepto que recupera el escritor uruguayo Eduardo Galeano en su Libro de los abrazos (2000, Buenos Aires: Siglo XXI). Lo retoma, entre otros, Espinosa-Gómez, D.R. (2014). Una escuela “sentipensante” para el reconocimiento y práctica de los derechos humanos. *Rastros Rostros* 16 (30), 95-104

<sup>3</sup> PIEnsA se construye a partir de la revisión de las experiencias institucionales y pedagógicas desarrolladas en las Escuelas Municipales: Unidad Pedagógica conformada por las dos salas de Nivel Inicial y 1ro y 2do Grado de Educación Primaria; pareja pedagógica y docente de fortalecimiento; jornada ampliada y jornada extendida; trabajo por proyectos; talleres institucionales de formación docente; operativos municipales de evaluación, entre otras.

instituciones educativas bajo el programa. (7.125 estudiantes participando y 468 docentes). En simultáneo, desde el Programa Construir futuro se están realizando la construcción de 51 aulas, las obras de mantenimiento edilicio necesarias, la entrega de equipamiento informático y mobiliario para mejorar las condiciones para el desarrollo de la propuesta.

## **Objetivos de la Innovación**

### **Escuelas y Jardines ALAS, en el marco del derecho a aprender**

Formular una propuesta formativa en el marco de la educación inclusiva requiere, en primer término, problematizar la concepción de la institución educativa como dispositivo homogeneizador para pensarla más bien como espacio público común atravesado por prácticas educativas diversas y simultáneas, que no solo reconocen y atienden las diferencias (sociales, culturales, lingüísticas, en el desarrollo de capacidades, entre otras) de las y los estudiantes, sino que las asumen en toda su potencialidad. Esto implica asegurar, a todas y todos, el acceso equitativo a los bienes culturales y favorecer su disfrute, desarrollar procesos de enseñanza de calidad, así como construir y sostener acciones de cuidado integral.

Una educación inclusiva demanda la transformación necesaria de las prácticas institucionales, pedagógicas y didácticas en vistas a generar las mejores condiciones y oportunidades para el aprendizaje, a fin de garantizar el desa-

rrollo de trayectorias escolares continuas y completas, a partir de las singularidades de cada estudiante en su contexto. El propósito es dar respuesta a las necesidades educativas de todas y todos, a través de múltiples estrategias y configuraciones de apoyo que deberán construir, desarrollar y evaluar los equipos directivos y docentes, en alianza con las familias, en cada comunidad educativa.

Bajo esta impronta, la apropiación del PIEnSA por parte de sus actores implica para la Secretaría de Educación de la Ciudad de Córdoba, dispositivos de construcción colectiva, de producción de documentación y de capacitación situada, con claridad de sentidos.

- Dos notas características de las Escuelas en Programa PIEnSA (Secretaría de Educación de la Municipalidad de Córdoba, 2021a):
- Fortalecer la inclusión educativa de todas y todos, potenciando al máximo el desarrollo de sus capacidades: oralidad, lectura y escritura, resolución de problemas, trabajo con otros, pensamiento crítico y creativo, gestión de los propios aprendizajes y compromiso/responsabilidad, a partir de la mejora permanente de los aprendizajes como prioridad y foco de las propuestas formativas de los Jardines y las Escuelas, y
- Orientarse a garantizar la alfabetización integral: lingüística, científica, estética y digital para la inclusión social, que promueve el gusto y el

placer por aprender y el desarrollo de la autonomía con sentido de solidaridad y cooperación, es decir, en la que pensar por uno mismo permite emanciparse y respetarse, pero al mismo tiempo promover el respeto y la solidaridad con el otro/s y el ambiente.

Para acercarse a esas metas, y en consonancia con lo dispuesto en la Ley de Educación Nacional N° 26.206, en su artículo N° 28 que establece: “Las escuelas primarias serán de jornada extendida o completa con la finalidad de asegurar el logro de los objetivos fijados para este nivel por la presente Ley”, dentro de los propósitos de las escuelas ALAS (Secretaría de Educación de la Municipalidad de Córdoba, 2021b) podemos mencionar más tiempo de escuela para el aprendizaje:

- En Educación Inicial: 20 horas semanales, a razón de 4 horas diarias promedio.
- En Educación Primaria, se avanza desde el 2021 de una jornada escolar simple a una jornada escolar única de entre 4 y 5 horas diarias en los primeros grados, a 6 horas diarias promedio en los últimos grados.

También, disponer de más tiempo en la escuela hace posible tener más tiempo para aprender. Por ejemplo:

- Más tiempo para el abordaje del desarrollo del pensamiento lógico matemático vinculado con progra-

mación bajo el formato de Taller y de Laboratorio en el espacio curricular de Matemática;

- Para el afianzamiento de los proyectos de lectura y la implementación de taller de comunicación desde el espacio de Lengua y literatura de 1ro a 6to grado;
- Para fortalecer los aprendizajes de lengua extranjera inglés incorporando su abordaje desde un enfoque comunicativo e intercultural, desde la sala de 4 (Nivel Inicial) a 6to grado (Nivel Primario).

En esta línea, pensamos que la mayor permanencia en la escuela y en horas de clase busca intensificar la manera en que es vivido el tiempo escolar generando mayores oportunidades de aprendizaje. Así una adecuada planificación de las intervenciones didácticas (a través de distintos formatos curriculares), el monitoreo y reflexión sobre los avances de las acciones que se planificaron pone en foco la acción de enseñar y, en consecuencia, potencia las condiciones de aprendizaje de los y las estudiantes.

Bajo esta mirada de educación inclusiva, de calidad y transformadora, las escuelas atravesadas por el Programa PIEnSA formulan una propuesta formativa acorde con los cambios culturales y tecnológicos que dinamizan la vida de las personas y las sociedades contemporáneas, y en la línea de una educación integral orientada al desarrollo sostenible (UNESCO, 2014). Por ello, las escuelas

incorporan de manera transversal –como una de sus estrategias de inclusión-saberes y prácticas propios de las tecnologías de la información y la comunicación en todos los campos de conocimiento y espacios curriculares, y prioriza la construcción de conocimientos y el desarrollo de capacidades, valores y comportamientos necesarios para la formación de las y los estudiantes como sujetos responsables –en la dimensión personal, comunitaria y social-, capaces de abordar y resolver desafíos, comprometidas/os con la preservación y cuidado del ambiente, respetuosas/os de la diversidad cultural y sus manifestaciones, capaces de participar y asumir roles activos en la transformación saludable de su entorno.

Pensamos en un enfoque de enseñanza que enfatice la puesta en práctica del pensamiento crítico al proponerle al estudiante dialogar, reflexionar, dar puntos de vista, argumentar sobre la responsabilidad social que implica la creación científico-tecnológica, en un mundo donde cada vez se hace más imprescindible proponer de manera colectiva, activa y creativa formas de enfrentar problemas locales y globales; por ejemplo: ciudades y comunidades sostenibles; agua limpia y saneamiento; energía asequible y no contaminante, entre otros. Se trata de integrar, gradualmente, distintas necesidades en la formación de ciudadanos que habitan el siglo XXI (Secretaría de Educación de la Municipalidad de Córdoba, 2022).

## **Descripción de la Innovación**

### **Renovación curricular y didáctica en comunidades de aprendizaje**

A partir de los fundamentos que le dan origen y los principios que la sustentan, la propuesta formativa para la Educación Primaria del Programa PIEnsA, responde a una serie de intencionalidades que contemplan la formación integral de niñas y niños como garantía del derecho a aprender (aprender a aprender, a vivir juntos y a emprender). De esta manera, se propone que, al finalizar este trayecto de la educación obligatoria y en relación con los diversos modos de ser, estar, actuar, conocer, significar y comunicar en las sociedades contemporáneas.

Para que esto suceda, cada Ciclo - en función de sus particulares y propósitos formativos- se organiza en un conjunto de espacios curriculares específicos que comprenden los aprendizajes y contenidos fundamentales definidos en el marco de los diseños curriculares del Nivel.

Por otra parte, y en razón de que se pretende que los aprendizajes no sean abordados de modo fragmentado, sino entramados en propuestas que posibiliten relacionar y profundizar saberes para favorecer comprensiones de alcance progresivamente mayor, en la estructura curricular prevista se incluyen también espacios de ampliación y fortalecimiento de los aprendizajes y contenidos fundamentales. Así, PIEnsA propone que los espacios previstos anteriormente en el marco de la Jornada Extendida se abor-

dan de manera articulada con los prescriptos en la estructura curricular de Nivel Primario, en espacios denominados de profundización e integración de saberes - EPIS - Su presencia en la propuesta moviliza a organizar la enseñanza de manera articulada, propiciando relaciones significativas tanto al interior de las áreas como entre los distintos espacios curriculares, con el propósito de favorecer procesos de profundización e integración de saberes en los/as estudiantes.

En el mismo sentido, otra de las características de los Jardines y Escuelas del PIEnSA es que incorporan un espacio específico por cada Sala y Grado para propuestas interdisciplinarias - prioritariamente desde el enfoque STEAM ampliado - mediante el desarrollo de proyectos que permitan:

- explorar en jardín de infantes;
- descubrir en 1.er ciclo Primaria;
- indagar en 2.do ciclo de la Primaria;
- crear en 3.er ciclo de la Primaria,

De esta manera, se articulan saberes de ciencias sociales y naturales, tecnologías, matemáticas, artes, entre otras. Esta iniciativa se vincula con la “perspectiva STEAM ampliada”, que supone, además de la formación en las disciplinas, la posibilidad de abordarlas de modo integrado, de manera interdisciplinar y multidisciplinar. En educación STEAM, la resolución de problemas y proyectos pondrá en juego diversos conocimientos disciplinares en pos de un objetivo de

investigación, de diseño o de generación de un prototipo, lo que dará como resultado una interacción de más de una disciplina en simultáneo. Estas vinculaciones entre disciplinas o su integración se dan en general a partir de abordajes de educación activa. De esta manera, a partir de una problemática, propuesta o interrogante, se trabaja y reflexiona sobre los aportes de cada disciplina en profundidad, en especial en matemática y ciencias, como base de lo que luego puede ser otros aprendizajes.

Otra característica de las escuelas en PIEnSA, es ofrecer espacios para la educación digital, la robótica y la programación, desde sala de 4 años a 6.to grado, con un doble abordaje: por un lado, transversal, con relación a todos los campos de conocimiento y espacios curriculares, y, por otro, específico, con un tiempo y un espacio propios en la estructura curricular de la educación primaria. En este caso, se incorpora a la caja curricular de los Niveles Inicial y Primario un espacio con identidad propia denominado Educación Digital, Programación y Robótica que le ofrece a los niños y las niñas aprendizajes agrupados en ejes como: Imaginación, juego y creatividad; Aprendizajes, comunicación y convivencia digital; Construcción de nuevos conocimientos y dinámicas; Autonomía y adaptación al cambio, entre otros.

Estas particularidades del PIEnSA suponen garantizar la diversificación de formatos curriculares y pedagógicos y el uso genuino de las tecnologías atravesando las didácticas específicas, en

propuestas integradas de enseñanza que contemplan la personalización del aprendizaje y las inteligencias múltiples. Siguiendo esta línea de sentido, y compartiendo la mirada de Inés Aguerrondo (2017), el Sistema debe proveer y promover las ayudas necesarias para que el docente trabaje de manera distinta.

Estas exigencias de renovación curricular y didáctica, nos comprometen a constituir equipos directivos y docentes como comunidades en las que todas y todos aprenden, a partir de una oferta diversa, situada y gratuita de formación que habilite la apropiación, en contexto, de la propuesta que adquiere formatos diversos en función de los territorios y sus actores.

Finalmente, pensar en más tiempos de enseñanza para intensificar aprendizajes a partir de una propuesta curricular y didáctica renovada, también implica redefinir los espacios de aprendizaje, abordando el espacio público más allá de las paredes de la institución educativa, para hacer posible una Ciudad que se convierta en escenario de aprendizajes, permitiendo estructurar nuevas relaciones con las familias, con la comunidad y el territorio, para asegurar el derecho a aprender.

## **Resultados (preliminares) de la aplicación**

### **El compromiso efectivo de la gestión Municipal**

Para llevar adelante esta ambiciosa propuesta educativa resulta fundamen-

tal disponer de personal suficiente y competente, equipamiento tecnológico en todas las escuelas y jardines y avanzar en un proceso de mejora de conectividad, así como poseer bibliotecas y otros recursos didácticos a propósito del sentido y del contenido del Programa.

De la mano de los recursos necesarios para su implementación, también se requiere poner en marcha dispositivos situados de capacitación y perfeccionamiento docente que acompañen a los equipos de trabajo en la apropiación de estas maneras particulares de hacer escuela que imprime el programa. Es así que se materializan distintos espacios de capacitación que, de la mano de los propios equipos técnicos docentes de la Secretaría de Educación como así también de reconocidos especialistas y autores, nutren la práctica docente potenciando las intervenciones pedagógicas que tienen como destinatario final los estudiantes que asisten a las Escuelas Municipales.

De esta arista del Programa se hace cargo la gestión municipal, ya sea de su provisión así como de las gestiones pertinentes para su logro. Asimismo, se ofrece un servicio gratuito de alimentación para todos y todas las/os estudiantes, así como acceso gratuito a transporte escolar (Boleto Educativo Gratuito).

El intendente Municipal, Dr. Martín Llaryora, manifestó desde el inicio de su gestión, su compromiso con la educación, que se hizo evidente en el efectivo apoyo al Programa, compartiendo su sentido y destinando fondos para crear

las mejores condiciones (una inversión que supera los \$700.000.000). En concordancia con ello, este año el intendente municipal inauguró las Sesiones del Concejo Deliberante de la Ciudad en la Escuela Municipal “Alicia Moreau” del barrio Villa Libertador, gesto que da cuenta de su compromiso con la Educación, las Escuelas Municipales y el Proyecto que se lleva adelante en ellas. En su discurso oficial, el intendente expresó:

Desde la perspectiva de la justicia educativa, inclusiva, de calidad y transformadora, PIEnsA se constituye en una propuesta formativa integral, actualizada, orientada al desarrollo sostenible; un modelo pedagógico innovador a partir de lo existente, para que los niños y niñas cordobeses se apropien de más y mejores aprendizajes, ratificando que la Municipalidad de Córdoba pone el DERECHO A APRENDER en el centro de las decisiones, no desde simples intenciones sino con más conocimientos, más inclusión, más oportunidades y más inversión. (Municipalidad de Córdoba, 2022)

Cabe señalar que PIEnsA cuenta con la cooperación técnica de la OEI en Argentina y de la Fundación Eutopía. La tarea de estas organizaciones consiste en el diseño, implementación y evaluación de dispositivos de trabajo complementa-

rios, orientados al acompañamiento, conforme a la progresiva implementación del programa PIEnsA en las escuelas y jardines municipales. Por ejemplo, Seminarios de formación directiva, Consultorías entre escuelas, Seguimiento del proceso de implementación por institución a partir del trabajo documentado en portafolios virtuales, así como encuentros sincrónicos por escuela. Todas estas instancias son ejecutadas junto a la Subdirección de Gestión Educativa, de la Secretaría de Educación Municipal.

En términos de resultados, estos se encuentran en su fase inicial ya que estamos hablando de un Programa en pleno comienzo de su implementación, con todos los componentes que se han descripto anteriormente. De todos modos, se considera que el PIEnsA aporta, desde los dispositivos de diseño y asistencia, la producción de documentación y la propuesta de capacitación y acompañamiento, las mejoras y ampliaciones edilicias y de equipamiento, a la construcción de un modelo que recupera las buenas experiencias de Córdoba y otras provincias de Argentina; y aspira y perfila a nivel local, provincial, nacional y latinoamericano como un modelo para repensar la educación inicial y primaria en sus respectivos territorios. ■

***Los autores de este artículo declaran que no tienen ningún conflicto de intereses.***

## Referencias

- Aguerrondo, I. (1999). El nuevo paradigma de la educación para el siglo. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Aguerrondo, I. (2017) Sustainable Brands Innovación educativa / Democratizar el conocimiento [Video]. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=nz2rdIOg\\_x0](https://www.youtube.com/watch?v=nz2rdIOg_x0)
- Cullen, C.A. (2016). Perfiles ético-políticos de la educación. Paidós.
- Caleano, E. (2000). Libro de los abrazos. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Huergo, Jorge (2010). La formación docente en el nivel superior y en los profesorado de educación secundaria. Dirección de Educación Superior, DGCyE. Pcia. Buenos Aires.
- Secretaría de Educación de la Municipalidad de Córdoba (2021). Documento Base Programa PIEnSA. <https://urlshortner.org/vfrNB>
- Municipalidad de Córdoba (1° de marzo de 2022). Sesión inaugural del Concejo Deliberante de la Municipalidad de Córdoba. Período Legislativo 2022. [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=cQdcTBmGcyE>
- Secretaría de Educación de la Municipalidad de Córdoba (2021). Escuelas Municipales ALAS. ?Innovación en Ciencias, Tecnologías, Artes y Comunicación Programa de Innovación en la Enseñanza y el Aprendizaje (PIEnSA). <https://gestionmunicipal.org/contenido/documento-base-1.pdf>
- Secretaría de Educación de la Municipalidad de Córdoba (2021). Propuesta de aprendizajes y contenidos fundamentales para la inclusión de la Educación Digital, la Programación y la Robótica en la Educación Inicial y Primaria. Secretaría de Educación, MCba.Córdoba.
- Secretaría de Educación de la Municipalidad de Córdoba (2022). Documento 14 Perspectiva STEM ampliada: Introducción a la Educación STEM. Secretaria de Educación, MCba.Córdoba.
- Secretaría de Educación de la Municipalidad de Córdoba (2022). Sitio Web oficial: <https://urlshortner.org/duvaQ>
- Tedesco, J.C. (2014). Políticas públicas en educación. [http://www.idaes.edu.ar/pdf\\_papeles/Tedesco%20Educacion.pdf](http://www.idaes.edu.ar/pdf_papeles/Tedesco%20Educacion.pdf)

UNESCO(2014). El Desarrollo sostenible comienza por la educación: cómo puede contribuir la educación a los objetivos propuestos para después de 2015.  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230508\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230508_spa)

# Análisis del uso de la plataforma Moodle en tiempo de pandemia en la Escuela Profesor Luciano Díaz de la República Dominicana.

Analysis of the use of the Moodle platform in time of pandemic at the Professor Luciano Díaz School in the Dominican Republic

Análise do uso da plataforma Moodle em tempos de pandemiana Escola Professor Luciano Díaz na República Dominicana

 Juana María Francisco Vásquez<sup>1</sup>

## Resumen

El estudio presenta los resultados de una investigación sobre la gestión de los docentes que usan la plataforma Moodle, el uso académico que dan los estudiantes de 5to y 6to de primaria y el apoyo de los padres desde el hogar, un estudio realizado en tiempo de pandemia de la Escuela Profesor Luciano Díaz en el período 2020-2021. La investigación se realizó bajo el **método** cuantitativo, el universo de estudio estuvo integrado por cinco docentes, noventa y ocho estudiantes y ciento cuarenta y un representantes. Se llevó a cabo a través de tres encuestas: la primera a los maestros, para conocer la información que tienen y el uso que le dan a la plataforma, la segunda a los estudiantes para conocer los recursos que usan, las actividades que realizan y la opinión en relación al uso de las TIC con fines académicos y la tercera a los padres y representantes para conocer el apoyo a las actividades académicas desde el hogar. Los **resultados** apuntan a la escasa capacitación de los docentes especialmente en el uso y manejo de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), así también como la instrumentación de estrategias didácticas desafiantes para los estudiantes.

**Palabras clave:** Gestión de moodle, uso de las TIC, primaria, apoyo académico parental

## Abstract

This paper presents the results of an investigation on the management of teachers who

---

<sup>1</sup> Universidad Abierta Para Adultos(UAPA)

use the Moodle platform, the academic use given by the students of said teachers, 5th and 6th grade students, and support from parents from home, a study carried out in pandemic time of the Professor Luciano Díaz School in the period 2020-2021. The investigation was carried out under the quantitative methodological approach, the universe of study was made up of five (5) teachers, ninety-eight (98) students and one hundred and forty-one (141) parents. It was carried out through three surveys: the first to the teacher, to know the information he has and the use he gives to the platform, the second to the students to know the resources that They use, the activities they carry out and the opinion in relation to the use of TIC for academic purposes and the third to parents and representatives to know the support for academic activities from home. The results point to the training of teachers, especially in the use and management of information and communication technologies (TIC), to the implementation of challenging teaching strategies for students and to the training of parents to provide support. suitable for your children

**Keywords:** Management Moodle, use of ICT, Primary, Parental support.

### **Resumo**

O estudo apresenta os resultados de uma investigação sobre a gestão de professores que utilizam a plataforma Moodle, o uso acadêmico dado por alunos do 5º e 6º ano e o apoio dos pais de casa, um estudo realizado em tempos de pandemia do professor Luciano Díaz Escola no período 2020-2021. A pesquisa foi realizada sob o método quantitativo, o universo de estudo foi composto por cinco professores, noventa e oito alunos e cento e quarenta e um representantes. Foi realizado através de três inquéritos: o primeiro aos professores, para conhecer a informação que têm e o uso que dão à plataforma, o segundo aos alunos para conhecer os recursos que utilizam, as atividades que realizam e a opinião em em relação à utilização das TIC para fins acadêmicos e a terceira aos pais e representantes para saberem sobre o apoio às atividades acadêmicas a partir de casa. Os resultados apontam para a formação dos professores, especialmente no uso e gestão das tecnologias de informação e comunicação (TIC), bem como a implementação de estratégias pedagógicas desafiadoras para os alunos.

**Palavras-chave:** Gestão Moodle, utilização TIC, primário, apoio parental

## **Introducción**

En la actualidad vivimos una situación difícil a nivel mundial, la pandemia ha dificultado que llevemos a cabo una vida normal, como solíamos hacerlo anterior-

mente. La República Dominicana no ha sido la excepción con relación a este tema y es que las instituciones tanto públicas como privadas han tenido que establecer medidas inusuales para producir los bienes o prestar los servicios para que la

sociedad continúe funcionando.

En lo que respecta al sistema educativo, las medidas tomadas se relacionan con la suspensión de las clases presenciales en todos los niveles, reinventarse rápidamente para encontrar estrategias de educación a distancia que permitieran iniciar el año escolar 2020-2021. La escuela en casa se hizo una realidad inevitable. Pero este escenario educativo plantea riesgos ineludibles tales como seleccionar el medio viable para implementar el currículo, considerar condiciones diferentes a aquellas para las cuales el currículo fue diseñado, reconocer y precisar los aprendizajes y competencias que surgen como respuesta a la situación de emergencia que se vive y que se requeriría en un mundo cambiante. La primera decisión de las autoridades educativas fue optar por la modalidad virtual, el internet y las TIC, en consecuencia, asegurar en la conectividad en las escuelas, dotar las escuelas públicas de recursos tecnológicos: computadora, tableta, pizarra digital y entrenar a los docentes para usarla. (UNICEF, 2020)

A tal fin las autoridades educativas recomendaron el uso de Plataformas Virtuales Educativas o E-Learning (en inglés LMS, Learning Management System). Un LMS es un entorno informático en el que se alojan muchas herramientas tecnológicas agrupadas y optimizadas para fines docentes. Su función es permitir la creación y gestión de cursos completos para internet sin que sean necesarios conocimientos

profundos de programación (Díaz-Becerro, 2018).

El sistema de un LMS está integrado por dos interfaces: Una interfaz administrativa donde el docente puede crear, gestionar y organizar los cursos y una interfaz del estudiante donde puede acceder a los recursos y participar en las actividades propuestos por el docente. Dentro de todas las plataformas que se sugirieron en nuestro país estuvo Moodle, una aplicación del tipo LMS de licencia de uso libre y gratuito (GNU) que se puede instalar sobre un hosting o servidor que tiene dos características fundamentales. En primer lugar, Moodle se basa en un enfoque constructivista y conexionista del aprendizaje sustentando toda su filosofía, por lo tanto, promueve un proceso centrado en el estudiante, donde el docente ya no es la única fuente de conocimiento, permitiendo un aprendizaje colaborativo y eficaz a través de la construcción de significados compartidos en relación con otros grupos y con la intención de transmitir ese mensaje construido. De esta forma Moodle fomenta el comportamiento conectado y constructivo en una comunidad de aprendizaje (López et al., 2015). En segundo lugar, es un sistema fácil de instalar y actualizar, adaptable y flexible (código abierto), compatible con la mayoría de los sistemas operativos, intuitivo para su utilización por alumnos y profesores.

Hacer uso de las LMS y dentro de ellas de Moodle requiere que los usuarios cuenten con recursos tecnológicos que, aun-

que cada día son más fáciles de adquirir, muchos no los tienen a su disposición (computadoras, Internet, hardware de red, entre otros), sin embargo, en el caso de la República Dominicana, el Estado reconoce su importancia y por ello se realizan esfuerzos para dotar las escuelas públicas con el equipo indispensable para ofrecer una educación de calidad con el apoyo de las TIC.

Ahora bien, poseer los recursos tecnológicos es una condición necesaria, pero no suficiente. Los docentes requieren de formación técnica y pedagógica para hacer uso adecuado de la plataforma y consecuentemente lograr una enseñanza de calidad (Parra et al. 2015; Palacio et al. 2018) y el estudiante tener motivación y disposición para lograr aprendizajes significativos (Ricardo et al., 2019; Granda et al., 2019). Si además en el hogar encuentran las condiciones para realizar las actividades propuestas por el docente, el desempeño del estudiante estará notablemente favorecido (Marciá-Bordalba, 2016). Todas estas aristas influyen muy directamente en el rendimiento académico de los alumnos.

## Objetivos

### Objetivo General

Analizar los resultados de la implementación de la educación virtual, en tiempo de pandemia, mediante la revisión crítica del conocimiento y uso que dan a la plataforma Moodle los docentes y estudiantes de 5to y 6to grado del nivel primario en la escuela Luciano Díaz y el apoyo

que dan los padres o representantes desde el hogar.

### Objetivos específicos

- Desarrollar un análisis crítico relacionado con el conocimiento y uso técnico de la plataforma Moodle por parte del docente.
- Conocer las opiniones de los estudiantes en relación al uso de las TIC como estrategia de aprendizaje.
- Determinar el apoyo logístico y académico que dan los padres desde el hogar.

## Metodología

Se realizó un análisis cuantitativo de tipo exploratorio. El universo de estudio está integrado por noventa y ocho (98) estudiantes, cuarenta y un (41) padres. Para este estudio se seleccionó el universo completo. Con relación a la cantidad de preguntas, el de los estudiantes contó con 7 preguntas, el de los docentes por 19 y el de los padres por 12 preguntas. Dichos cuestionarios se suministraron por medio de un cuestionario en google form, enviado a los grupos de WhatsApp por el maestro titular del grado.

Los instrumentos utilizados, fueron encuestas, validadas en base al juicio de expertos y realizadas a través de tres cuestionarios que contenían respuestas abiertas y cerradas, las cuales se enumeran a continuación:

### 1. Cuestionario para el maestro.

Contempla los siguientes aspectos:

- Características del maestro encuestado
- Gestión de la infraestructura para la apropiación de la Plataforma
- Gestión tecnológica para determinar la estructura y forma del curso
- Uso pedagógico que le da el maestro a la plataforma

### 2. Cuestionario para los estudiantes.

Aspectos contemplados:

- Datos de los estudiantes
- Recursos y actividades que realiza

en el aula virtual

- Opinión con relación al uso de las TIC
- Actividades que ayudan a aprender mejor

### 3. Cuestionario para los padres y madres, Aspectos contemplados

- Características del representante encuestado
- Gestión administrativa en el hogar con relación al uso del computador, tableta o teléfono inteligente con fines académicos.
- Gestión pedagógica en el hogar: Apoyos

**Tabla 1**

*Características de los docentes encuestados.*

Edad	Sexo	Nivel de formación	Años de servicio en la docencia
Entre 26 y 35 años: 60% Entre 36 y 50 años: 20% Más de 50 años: 20%	Masculino: 40% Femenino: 60%	Licenciados: 100%	Entre 0 y 5 años: 60% Entre 6 y 10 años: 20% Más de 11 años: 20%

La figura muestra dos aspectos interesantes a los fines de este estudio. Primero, todos los docentes son licenciados y segundo, es posible identificar tres perfiles profesionales: el 60% de los

docentes tienen menos de cinco (5) o menos años de experiencia en el aula, otra categoría está en el intervalo de seis (6) a diez (10) años y sólo el 20% tiene más de 11 años de experiencia en el aula.

**Tabla 2**

*Gestión de la infraestructura para la apropiación de la Plataforma*

Plataforma para crear los cursos	Aprender a manejar Moodle	El comienzo de la utilización de MSL
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Moodle: 75%</li> <li>• Google Classroom: 6 %</li> <li>• Kan Academy: 2%</li> <li>• No utiliza MSL: 17 %</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Taller de formación Ministerio de Educación: 66,7%</li> <li>• Aprendizaje por un colega: 33,3%</li> <li>• Autoaprendizaje a través de la red: 0%</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Antes de la pandemia como apoyo a la clase: 47%</li> <li>• Al inicio de la pandemia: 36%</li> <li>• No usa ninguna MSL solo WhatsApp para la comunicación con los estudiantes y enviar tareas específicas: 17%</li> </ul>

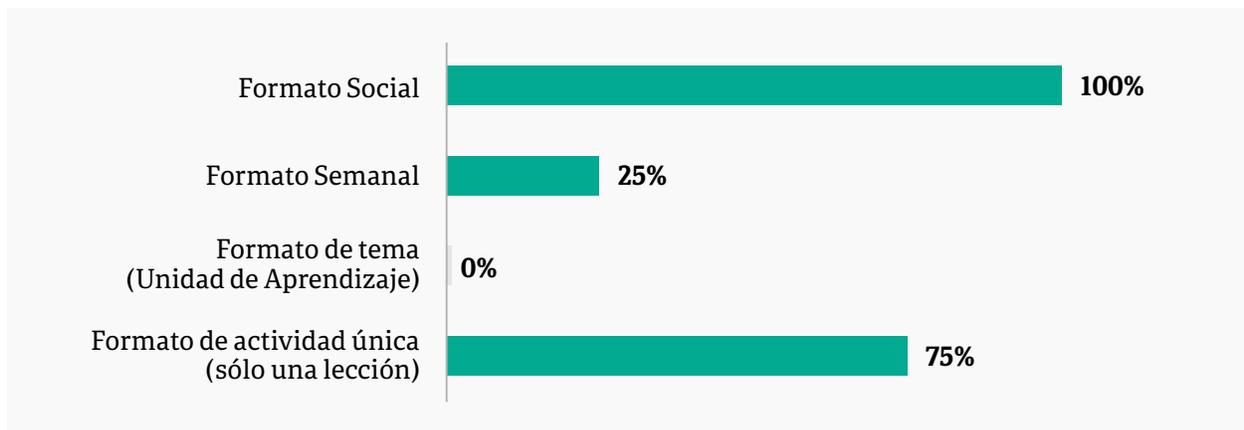
De la tabla se infiere que el 83% de los docentes, obligados por las medidas sanitarias relacionadas con el problema de la pandemia, utilizan plataformas

educativas en la enseñanza a distancia, sin embargo, el 47% de ellos ya usaba plataforma educativa antes de la pandemia.

## Gestión tecnológica para determinar la estructura y forma del curso

**Figura 1**

*Tipo de formato usado para diseñar el curso por los docentes.*



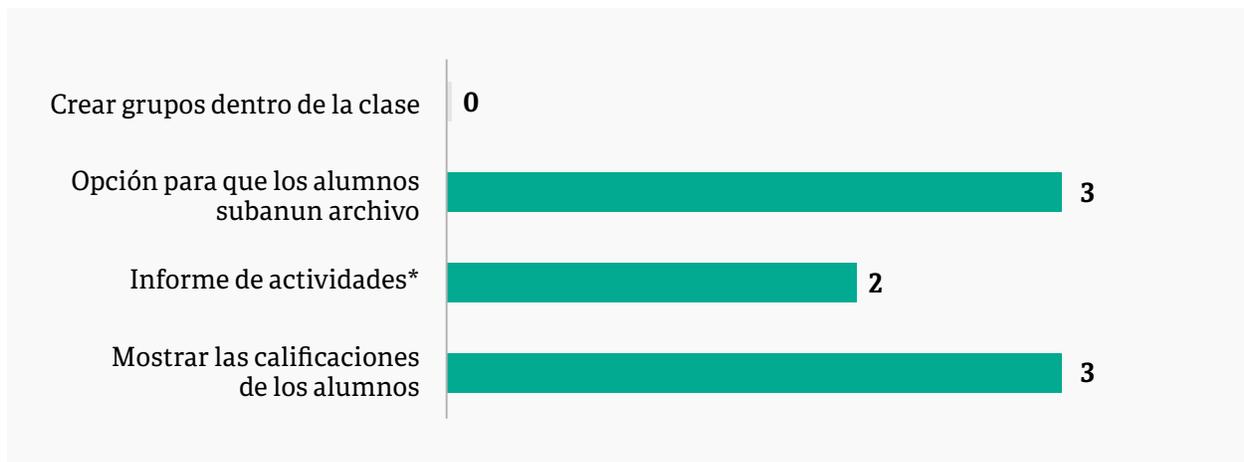
La Figura 1 representa que el 100% de los docentes utilizan el formato social de Moodle, en relación al uso académico, un

25% utiliza el formato semanal, el 75% el formato de actividad única y ninguno el formato de unidad de aprendizaje.

## Uso pedagógico que le da el maestro a la plataforma

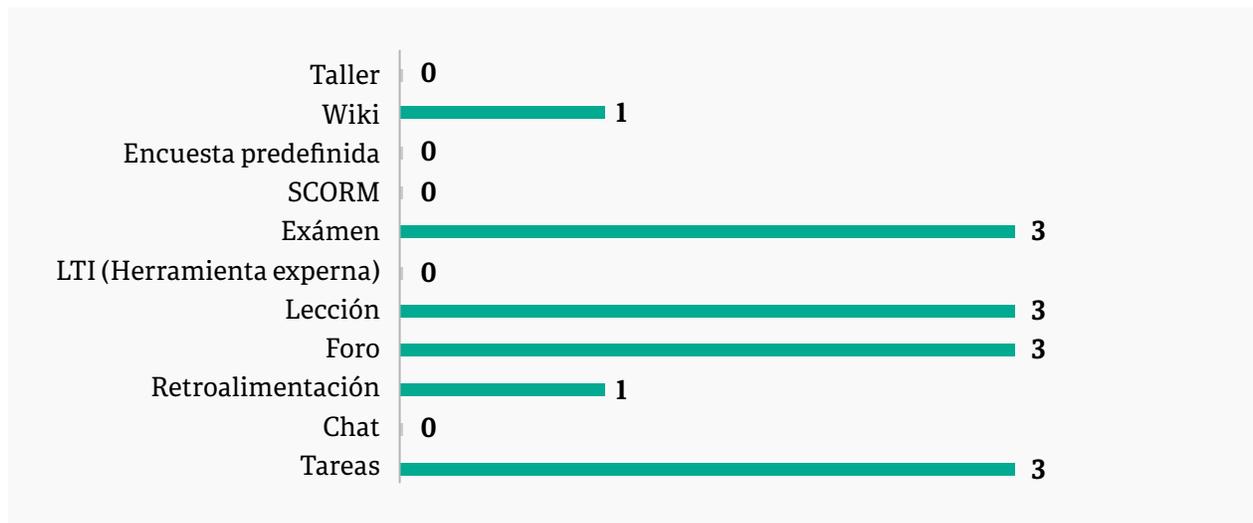
**Figura 2**

*Actividades frecuentes que propone a los estudiantes en la plataforma.*



**Figura 3**

Opciones que utiliza el docente para inducir en el estudiante el uso de la plataforma.

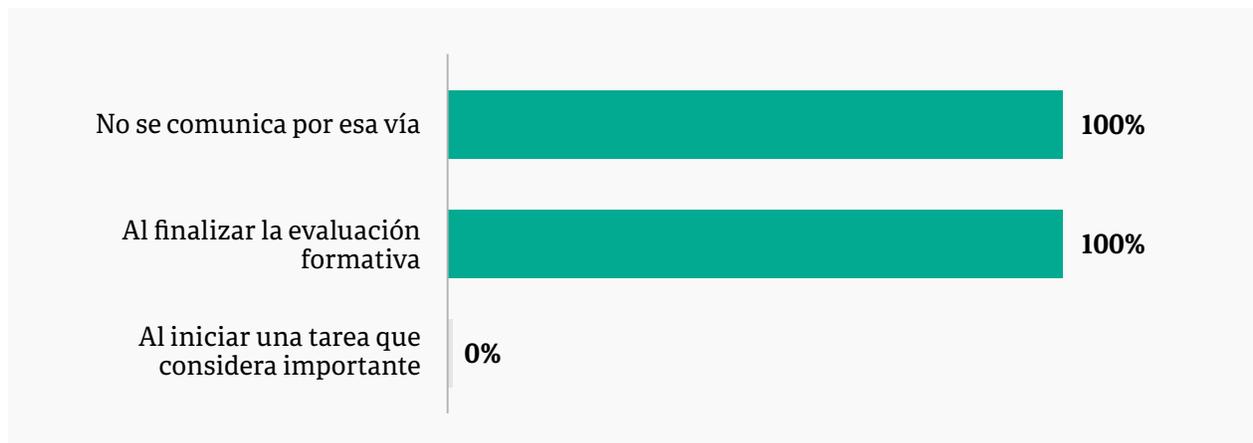


Los maestros utilizan la plataforma para insertar la lección de la semana, asignar tareas, exámenes a los alumnos y realizar foros. Las respuestas indican que la plataforma no responde al concepto de aula virtual entendida ésta como un

espacio dentro de una plataforma online en la que comparten contenidos maestros y alumnos, se forman grupos de aprendizaje cooperativo y en el que se atienden consultas, dudas y evaluaciones de los participantes.

**Figura 4**

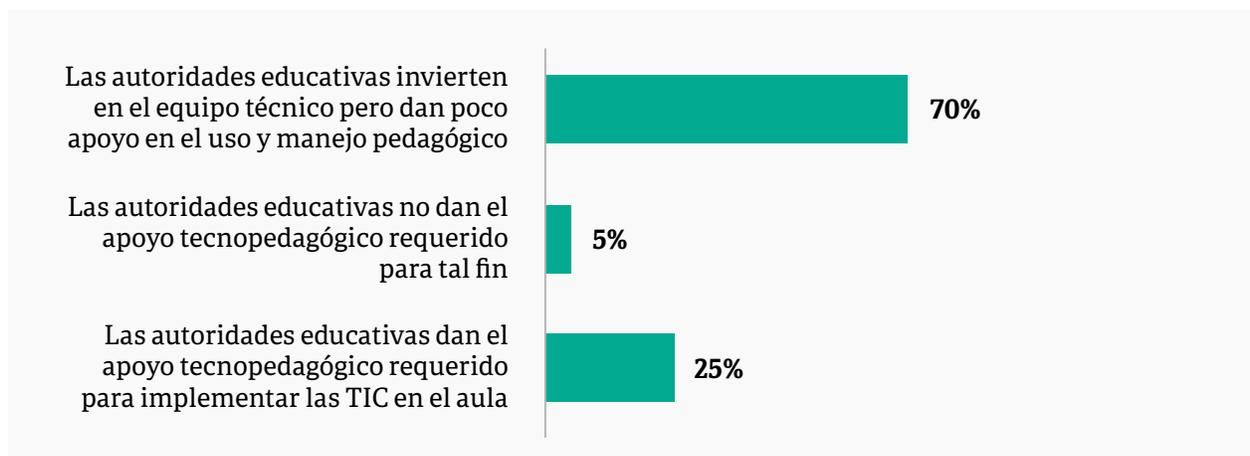
Proporción de docente que se comunica con los padres o representantes a través de la plataforma Moodle.



De la figura se infiere que la comunicación con los padres es solo para informar el resultado de la evaluación formativa.

### Figura 5

Proporción de docentes que manifiesta el apoyo requerido de las autoridades educativas para implementar las TIC en el aula



La figura nos permite concluir que el 75% de los docentes reconocen el escaso apoyo pedagógico que tienen por parte de las autoridades educativas para hacer un uso adecuado de las Tic en el proceso de enseñanza.

### Resultado del cuestionario aplicado a los estudiantes

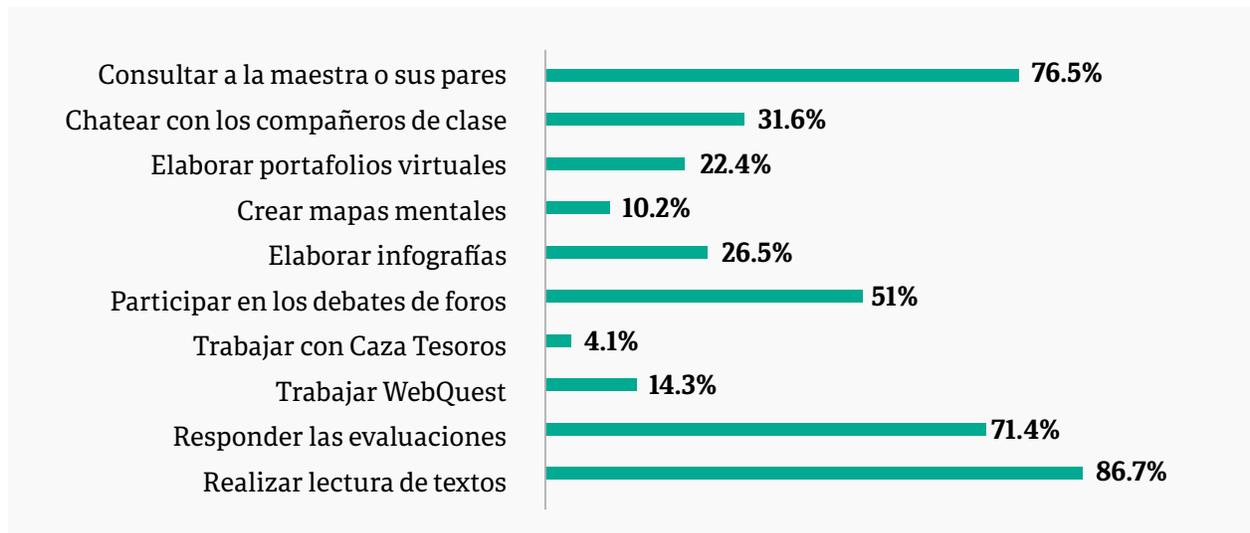
#### Datos de los estudiantes de 5to y 6to grado

El 62,2 % de los estudiantes cursan el 6to grado y el 37,8 cursan el 5to grado. De ellos 53,1 son de sexo femenino y 46,9 masculinos

### Recursos y actividades que realiza en el aula virtual.

#### Figura 6

Actividades que realiza los alumnos en el aula virtual



### Respuestas de los estudiantes cuando se les solicita otras diferentes al listado suministrado.

Exponer algún trabajo. Ayudar algún compañero si lo necesita. Pedir ayuda cuando lo necesito. Jugar juegos de aprendizaje. Realizar lectura de textos y responder cuestionarios. Usar la plataforma de la escuela para subir las tareas. Ver videos sobre el tema. Al principio tuve que copiar las clases en el cuaderno porque no entendía la plataforma, luego entendí un poco pero mi computadora se dañó.

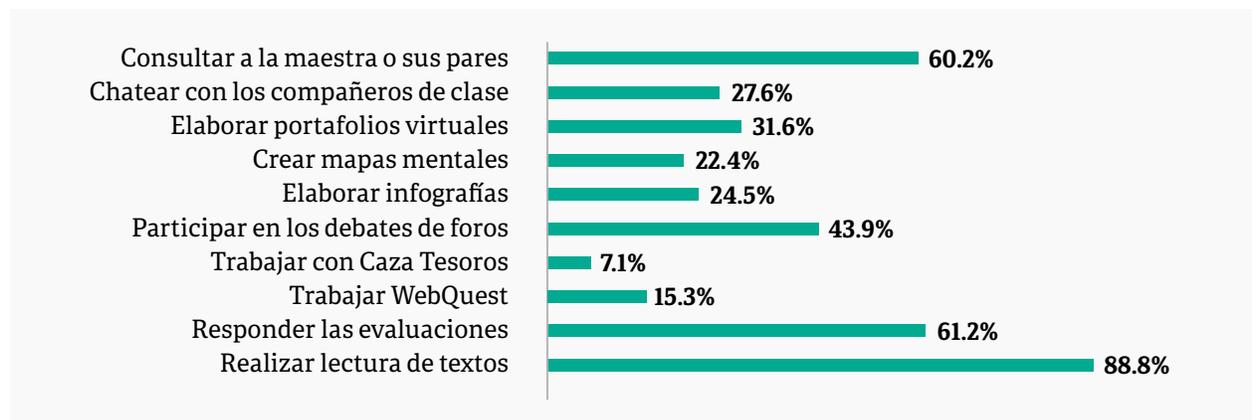
Las respuestas dan indicios para afirmar que los alumnos se comportan como nativos digitales. Este término se utiliza

para caracterizar a aquellos individuos que han crecido inmersos en la tecnología digital. En tan sentido la tecnología y los dispositivos conectados a internet son una parte integral de su vida.

En estudio realizado Chaudron (2015), en siete países europeos se afirma que la mayoría de los niños entrevistados usan la televisión, las tabletas, los teléfonos inteligentes, las consolas de videojuegos o las computadoras para el entretenimiento: jugar y ver dibujos animados, a algunos de ellos les gusta crear cosas con ellas, dibujar, hacer fotos y recopilar videos. En este estudio los niños manifestaron apoyarse en la tecnología para realizar sus actividades educativas.

#### Figura 7

Acciones de los alumnos con relación a las actividades que los ayudan a aprender mejor.



### Respuestas de los estudiantes cuando se les solicitan otras respuestas diferentes al listado suministrado.

Preguntar si no comprendo alguna clase. Los videos enseñan mucho. Buscar en Google las palabras que no se el significado. Elaborar proyectos de acuerdo a los trabajos. Repasar las clases que han dado.

Ayudar a mis amigos en algo que no entienden. Leer. Me siento mejor en clases presenciales. Siempre estar presente en las clases virtuales

La respuesta expresada por los alumnos a las opiniones que se les solicitan corroboran la afirmación realizada con relación a la figura 6.

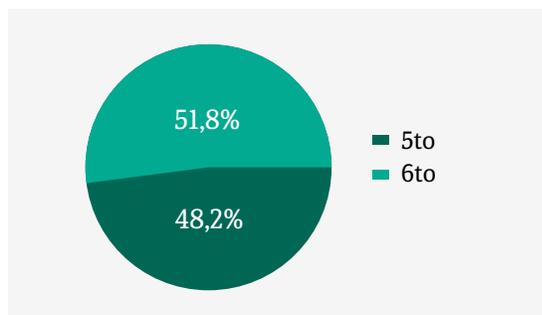
**Tabla 3**

Resultados de cuestionario aplicado a los padres de los estudiantes de 5to y 6to. Características del representante encuestado.

Edad	Sexo	Nivel de formación	Actividad laboral
Menos de 25 años: 0		No escolarizado: 0%	Trabajo independiente: 36,2%
Entre 25 y 35 años: 29,1	Femenino: 87,9	Primaria completa: 9%	Trabajo en instituciones gubernamentales: 14,9%
Entre 36y 50 años: 64,5	Masculino: 12,1	Primaria incompleta: 1%	Trabajo en empresa privada: 36,2%
Más de 51 años: 6,4		Secundaria completa: 41%	Trabajo solo en casa: 12,8%
		Secundaria incompleta: 7,8%	
		Universitario: 41,1%	

**Figura 8**

Grado que cursa su representado

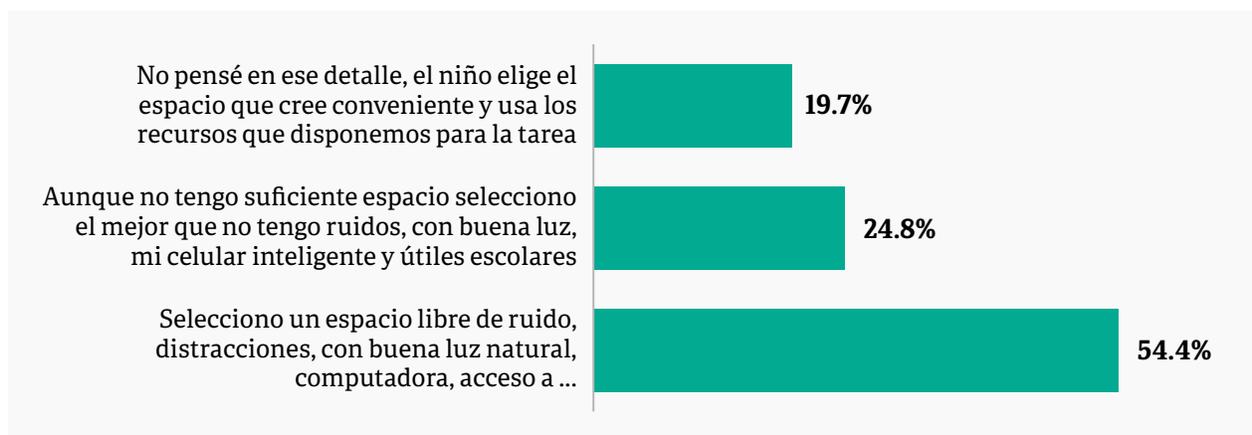


En la figura se puede apreciar que el 51.8% de los padres encuestado pertenece a 5to y el 48.2 a 6to.

### Gestión administrativa en el hogar con relación al uso del computador, tableta o teléfono inteligente con fines académicos.

**Figura 9**

Selección del espacio de estudio para el estudiante.

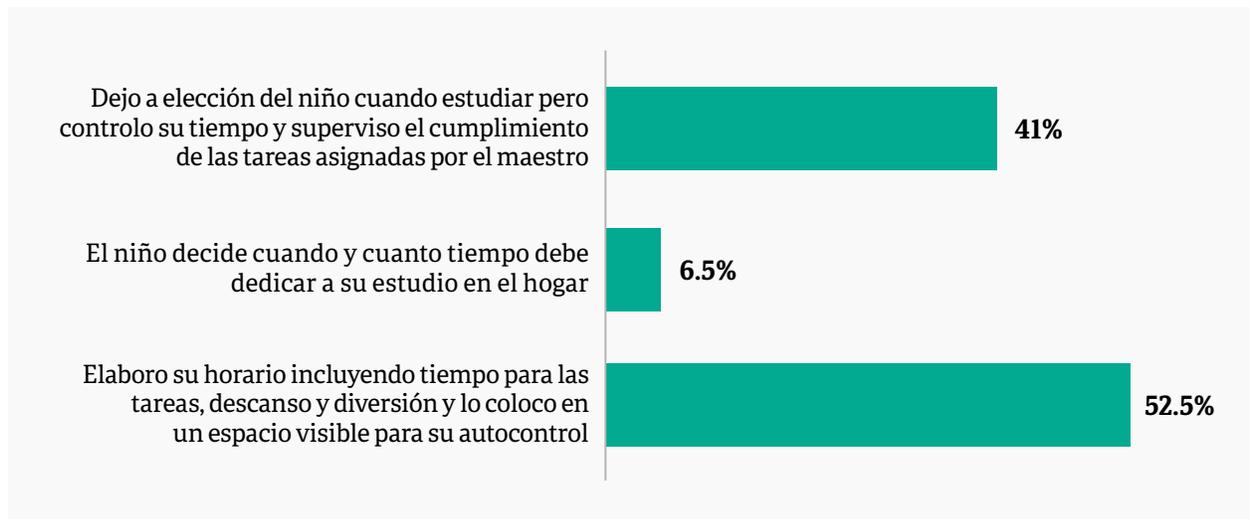


La figura muestra una información alentadora el 79,2 de los padres tiene conciencia de la necesidad de propor-

cionar la logística necesaria para crear en el hogar un ambiente de aprendizaje adecuado.

**Figura 10**

*Tiempo que establecen los padres a sus hijos para realizar las tareas propuestas por el docente en el aula virtual.*



El análisis de las opciones seleccionadas por los padres facilita el establecimiento de dos categorías de padres respecto a la formación: encaminar la enseñanza

hacia la adquisición de la autonomía en el niño y otra categoría que considera la supervisión como actividad indispensable para el desarrollo del autocontrol.

### **Gestión pedagógica en el hogar: Apoyos**

**Figura 11**

*Apoyo académico que dan los padres a sus hijos.*

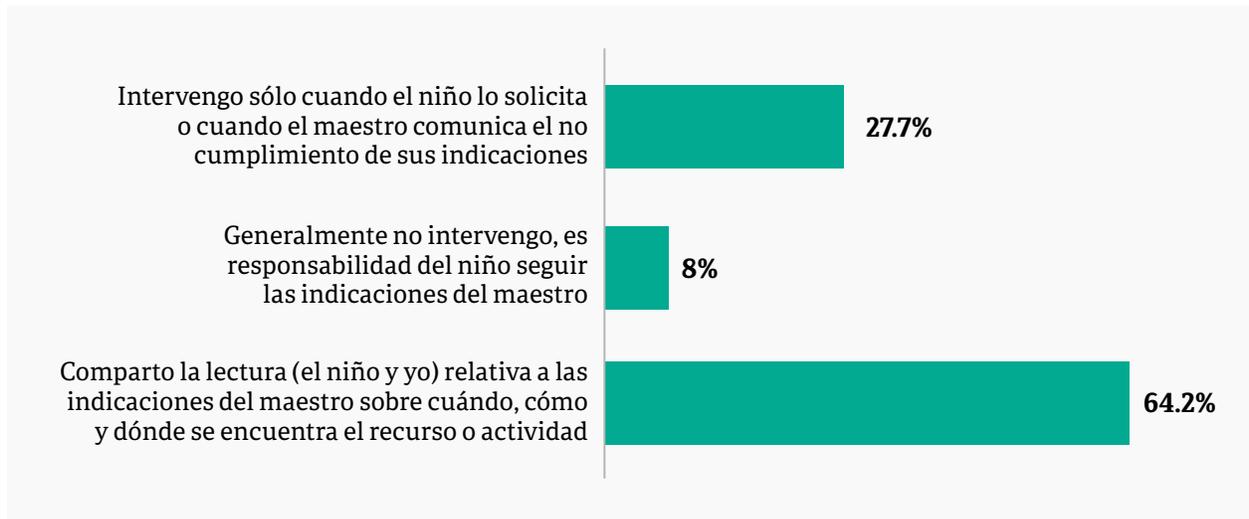


El 100% de los padres consideran que es indispensable que el niño sepa que tiene

un apoyo académico de ellos frente a las dificultades que puedan presentar.

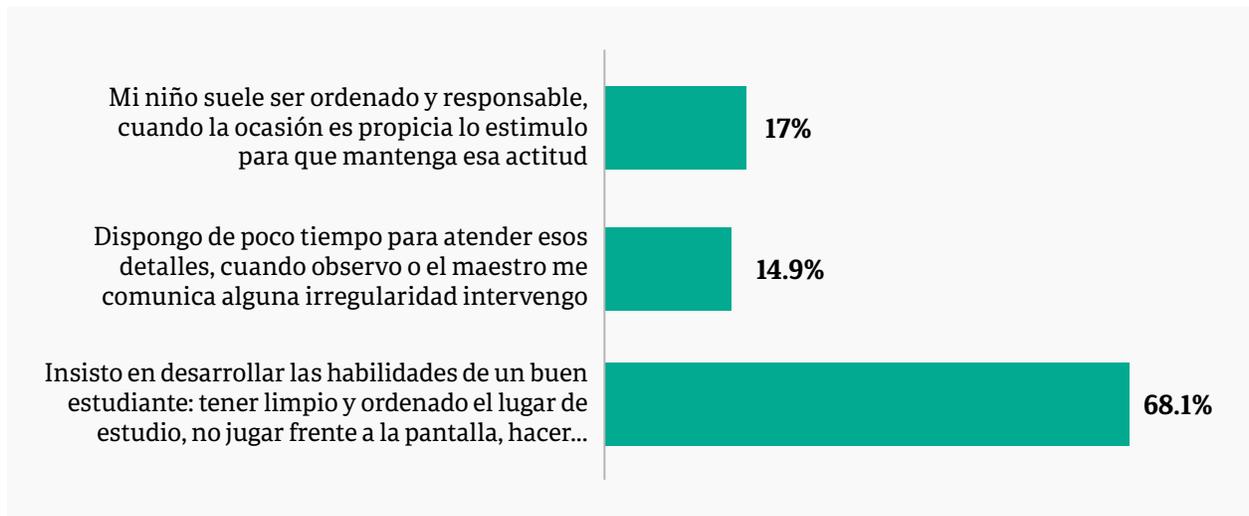
**Figura 12**

*Intervención de los padres en las actividades académicas del aula virtual.*



**Figura 13**

*Intervención de los padres o representantes ante las dificultades académicas de su hijo o representado.*



Solo el 14,9% de los padres alegan razones para justificar un comportamiento poco responsable ante las dificultades académicas de sus hijos.

## **Discusión y conclusiones**

Discusión y conclusión relacionada con el primer objetivo específico del estudio: Desarrollar un análisis crítico relacionado con el conocimiento y uso técnico de la

plataforma Moodle por parte del docente. Para efectuar un análisis crítico es concerniente contrastar la información dada por los docentes y lo expresado en el marco conceptual a fin de derivar la primera conclusión del estudio.

Del procesamiento de los datos se obtuvo la siguiente información: el 100% de los docentes encuestados son Licenciados en Educación y un 60% son de sexo femenino, tienen una edad comprendida entre o entre 25 y 35 años y los años de servicio en la docencia oscila entre 0 a 5 años. Con relación a la Gestión de la infraestructura para la apropiación de la Plataforma Moodle, el 75 % de los docentes usa Moodle y el 25% Can Academy, el 67.3% de estos docentes aprendió a crear cursos en talleres formativos, el 60% usaba Moodle antes de la pandemia como apoyo a sus clases presenciales.

Respecto al uso pedagógico que le dan los docentes a la plataforma Moodle, el 67% usa el formato de actividad única (solo una lección) y formato de tema (unidad de aprendizaje), el 100% de los docentes hace un uso pedagógico de la plataforma como opción para que los estudiantes puedan subir su archivo. Con relación a las actividades que usa con más frecuencia, el 100% usa tareas y foro. El 100% no usa Moodle para comunicarse con los padres. El 66.7% de los maestros expresó que las autoridades educativas realizan poca inversión para la educación.

Desde los aspectos conceptuales expuestos en el estudio se sostiene: Moodle se basa en un enfoque constructivista y conexionista del aprendizaje sustentando toda su filosofía, por lo tanto, promueve un proceso centrado en el estudiante, donde el docente ya no es la única fuente de conocimiento, permitiendo un aprendizaje colaborativo y eficaz a través de la

construcción de significados compartidos en relación con otros grupos y con la intención de transmitir ese mensaje construido. De esta forma Moodle fomenta el comportamiento conectado y constructivo en una comunidad de aprendizaje (López et al., 2015)

La contrastación de estos dos aspectos permite inferir fortalezas y debilidades, concluyendo, que los docentes tienen una formación adecuada a los requerimientos de su actividad profesional, por la edad, años de servicio y disposición manifiesta para incursionar en la educación virtual el escenario se muestra favorable para implementar una transformación educativa constructivista centrada en el aprendizaje del estudiante en lugar de la enseñanza del docente. No obstante, el uso pedagógico de la plataforma está enfocado en la enseñanza tradicional: el computador sustituye al libro de texto y al cuaderno de ejercicios: subir archivos y corregir tareas. Algunos docentes alientan el uso del foro, pero en el estudio no se profundizó sobre el cómo y el porqué de su uso.

Para que la virtualización de la enseñanza produzca una verdadera transformación las autoridades educativas tienen que, no solo realizar las inversiones en equipos y conectividad requeridas sino, además, darle la importancia a un modelo pedagógico que ofrezca un medio creativo y dinámico para aprender, propicie la construcción y asimilación de conocimientos significativos y perdurables en los estudiantes, mediante un

ambiente participativo y colaborativo.

En relación al segundo objetivo del estudio: Conocer las opiniones de los estudiantes en relación al uso de las TIC como estrategia de aprendizaje, se encontró que la opinión de los estudiantes al referirse a las actividades y recursos que realizan en el aula virtual, el 86.7% efectúa lectura de textos, seguido del 76.5% que la usa para consultar a sus maestros, responder las evaluaciones y 51 % participa en foros. Aunque el docente no indica, ellos manifiestan que usan la plataforma para ayudar algún compañero si lo necesita, ver videos sobre el tema de estudio.

Cuando se le cuestionó, sobre las actividades que le ayudan a aprender mejor, el 88.8% respondió realizar lectura de textos, seguido de responder las evaluaciones con un 61,2%, un 60,2% consultar a la maestra y un 43,9% participar en los foros. Manifiestan que aprenden mejor con los videos, los proyectos, repasar las clases que están en la plataforma, buscar en Google el significado de las palabras que no conocen, chatear con los integrantes del grupo, elaborar portafolios, crear mapas mentales, elaborar infografías.

Del análisis de las informaciones suministrada por los estudiantes se infiere que los estudiantes se comportan como nativos digitales que son, exploran las posibilidades que les da el medio: ingresan a Internet cuando no encuentran en el texto del maestro la comprensión del contenido, pregunta o problema que deben resolver (ver videos, consultar

Google) y utilizan formas y destrezas para comunicarse con los otros en las redes sociales (pregunto a la maestra, a un compañero o si lo requiere, lo ayudo). La conjetura es que las tecnologías digitales son el medio más natural que utilizan los niños para aprender.

Con relación al tercer objetivo del estudio: Determinar el apoyo logístico y académico que dan los padres desde el hogar, la encuesta a los padres pone en evidencia la importancia que le dan al apoyo que ellos pueden prestar para contribuir al aprendizaje de sus niños. En efecto con respecto en el aspecto administrativo el 79,2% (24,8+54,4%) de los representantes proveen un espacio adecuado: sin ruidos, buena luz, aparato tecnológico (computadora, celular inteligente) y útiles escolares. Con relación al uso del tiempo por el niño, el 93,5% (52.5% +41%) controla por diversos medios el buen uso del tiempo por parte del estudiante. El 68% insiste en desarrollar habilidades del buen estudiante: tener limpia y ordenada el área de estudio, no jugar frente a la pantalla, hacer buen uso de la tecnología.

Con relación a la gestión pedagógica en el hogar (apoyo), el 64% expresó que comparte lecturas relacionadas a las indicaciones del maestro, sobre cuándo, cómo y dónde se encuentra los materiales. Respeto al apoyo a su trabajo académico de acuerdo al rendimiento informado por su maestro, el 68.6% determina lo que puede hacer solo o con ayuda, luego indaga cuáles son sus dificultades y le da

ayuda solo en el área que necesita.

La opinión emitida por los padres pone en evidencia su disposición para apoyar el proceso formativo de sus hijos a pesar de la escasa comunicación maestro-familia. Reconocen el necesario apoyo logístico, de supervisión y control que deben hacer para que sus hijos tengan éxito en los estudios. Se evidencia, además, opiniones contrastantes en relación a la autonomía. Es recomendable que los maestros faciliten oportunidades de discusión sobre este y otros valores.

Finalmente, evocando el objetivo general: Analizar los resultados de la implementación de la educación virtual, en tiempo de pandemia, mediante la revisión crítica del conocimiento y uso que

dan a la plataforma Moodle los docentes y estudiantes de 5to y 6to grado del nivel primario en la escuela Luciano Díaz y el apoyo que dan los padres o representantes desde el hogar.

Para cerrar, se concluye que en la escuela Luciano Díaz la triada maestro - estudiante - padres está prácticamente equilibrada, se evidencia la urgencia del diseño de un modelo pedagógico que provea una visión global del programa instruccional y faculte al maestro el conocimiento, las habilidades, destrezas y valores para elaborar los diseños instruccionales de acuerdo a las teorías constructivistas. Indudablemente tal estrategia requiere del apoyo institucional de las autoridades educativas. ■

***Los autores de este artículo declaran que no tienen ningún conflicto de intereses.***

## Referencias

- Aguilar Ramos, M. D. C., & Leiva Olivencia, J. J. (2012). La participación de las familias en las escuelas TIC: análisis y reflexiones educativas. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (40), 7-19. <https://idus.us.es/handle/11441/45687>
- Chaudron, Stephane (2015). Young Children (0-8) and digital technology: A qualitative exploratory study across seven countries. Institute for the Protection and Security of the Citizen. .En <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC93239>
- Díaz-Becerro, S. (2009). Plataformas educativas, un entorno para profesores y alumnos. *Temas para la Educación. Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza*, 2(9), 1-7. <https://www.feandalucia.ccoo.es/indcontei.aspx?d=3095&s=5&ind=165>
- Fondo de la Naciones Unidas Para la Infancia. UNICEF (2020). Guía de adaptación del currículo en situaciones de emergencia. En el marco de la respuesta regional a la Crisis Venezolana. EDUCATION CANNOT WAIT.

<https://www.unicef.org/lac/media/20581/file>

Granda Asencio, L. Y., Espinoza Freire, E. E., & Mayon Espinoza, S. E. (2019). Las TICs como herramientas didácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Conrado*, 15(66), 104-110. <https://acortar.link/B25tXy>

López, J. Lizárraga, J. y Osuna, I (2015) Análisis de uso de la plataforma moodle en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación en Tecnología de la Información*. 3(5), 24-28 <https://bit.ly/3phxNrA>.

Macià- Bordalba, M. (2016). La comunicación familia-escuela: el uso de las TIC en los centros de primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 73-83. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/245841>

Palacio, P. A. S., Múnera, M. V., & Vásquez, D. A. L. (2018). Las herramientas y recursos digitales para mejorar los niveles de literacidad y el rendimiento académico de los estudiantes de primaria. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*. (54), 184-198. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/990>

Parra-Sarmiento, S. R., Gómez-Zermeño, M. G., y Pintor-Chávez, M. M. (2015). Factores que inciden en la implementación de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje en 5º de primaria en Colombia. *Revista Complutense de Educación*. 26(1), 1-13 <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/46483>

Ricardo, I. J. M., Baldovino, B. S. B., & Álvarez, L. D. S. A. (2019). Implementación de las TIC para lograr un cambio de actitud en el aprendizaje de las ciencias naturales en los estudiantes del grado tercero del centro educativo Labarcé, municipio de San Onofre-Sucre, Colombia. *Revista Educación y Humanidades de América Latina*. 1(1), 64-91. <http://cismlk.edu.co/revista/index.php/convocatoria/article/view/32>

# Competencias digitales del profesor de posgrado<sup>1</sup>.

Digital competences of postgraduate professors.

Competências digitais de professores de pós-graduação.

 Graziela Hada Juarez Jerez<sup>2</sup>

 Carina Marques Bertinatti<sup>3</sup>

## Resumen

La pandemia por Covid-19 intensificó el interés de las Universidades en profundizar el conocimiento referido al nivel de competencias digitales que poseen los docentes. Este artículo centra dicha temática en una investigación realizada sobre los docentes de posgrado de una institución con propuestas presenciales y a distancia. El objetivo general de la investigación consistió en determinar el nivel de competencias digitales de los 113 docentes en carreras de posgrado en la Universidad Siglo 21 (US21), durante los años 2018-2020. Se sintetiza un análisis documental, descriptivo-interpretativo de la información obtenida en tal investigación focalizada en el análisis de las competencias digitales docentes, su nuevo rol, la descripción de perfiles y el uso e impacto de las TIC. Los resultados se exponen en relación a la experiencia docente en uso de recursos tecnológicos, a su formación en cuanto a conocimiento y uso de los mismos y a su actitud y percepción de la mediación tecnológica en el proceso de aprendizaje. A partir de la información obtenida de la investigación se distinguen tres perfiles asociados a las competencias digitales de los docentes de posgrado: los innovadores, los reticentes y los refractarios. Se indica para cada grupo sus características específicas y composición para el caso estudiado.

---

<sup>1</sup> El presente artículo se basa en el informe final de una investigación sobre las competencias digitales de los docentes de posgrado, concluida en diciembre del 2020 para la Secretaría de investigación y Transferencia Científica de la Universidad Siglo 21. El equipo de investigación estuvo conformado por: Dra. Hada Graziela Juárez Jerez (Directora), Mgtr. Carina Marques Bertinatti (Co directora) y las docentes colaboradoras Mgtr. Consuelo Ávalos, Mgtr. Pilar Maure, Mgtr. Leticia Masfarréy Lic. Luciana Parodi.

<sup>2</sup> Universidad Siglo 21

<sup>3</sup> Universidad Siglo 21

**Palabras clave:** Competencias digitales docentes; Tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC); Tecnologías de la información y la comunicación (TIC); Actitud y percepción docente respecto de las TIC y TAC

### **Abstract**

The Covid-19 pandemic intensified the interest of Universities in deepening knowledge regarding the level of digital skills that teachers possess. This article focuses this theme in a research on the postgraduate teachers of an institution with face-to-face and distance proposals. The general objective of the research was to determine the level of digital skills of 113 teachers in postgraduate courses at the Universidad Siglo 21 (US21), during the years 2018-2020. A documentary, descriptive-interpretative analysis of the information obtained in such research focused on the analysis of digital teaching skills, their new role, the description of profiles and the use and impact of ICT is synthesized. The results are presented in relation to the teaching experience in the use of technological resources, their training in terms of knowledge and use of the same and their attitude and perception of technological mediation in the learning process. Based on the information obtained from the research, three profiles associated with the digital skills of postgraduate teachers are distinguished: the innovators, the reticent and the refractory. For each group, its specific characteristics and composition for the case studied are indicated.

**Keywords:** Digital skills of teachers; Learning and knowledge technologies (LKT); Information and communication technologies (ICT); Teaching attitude and perception regarding ICT and LKT

### **Resumo**

A pandemia de Covid-19 intensificou o interesse das Universidades em aprofundar o conhecimento sobre o nível de competências digitais que os professores possuem. Este artigo enfoca esse tema em uma pesquisa sobre professores de pós-graduação de uma instituição com propostas presenciais e a distância. O objetivo geral da pesquisa foi determinar o nível de habilidades digitais dos 113 professores dos cursos de pós-graduação da Universidad Siglo 21 (US21), durante os anos de 2018-2020. Sintetiza-se uma análise documental, descritivo-interpretativa da informação obtida numa investigação centrada na análise das competências digitais de ensino, o seu novo papel, a descrição de perfis e a utilização e impacto das TIC. Os resultados são apresentados em relação à experiência docente no uso de recursos tecnológicos, sua formação em termos de conhecimento e uso dos mesmos e sua atitude e percepção da mediação tecnológica no processo de aprendizagem. Com base nas informações obtidas na pesquisa, distinguem-se três perfis associados às competências digitais dos professores de pós-graduação: os inovadores, os reticentes e os refratários. Para cada grupo são indicadas suas características

específicas e composição para o caso estudado.

**Palavras chave:** Competências digitais dos professores: Tecnologias de aprendizagem e conhecimento (TAC); Tecnologias de informação e comunicação (TIC); Atitude e percepção docente sobre TIC e TAC

---

## Introducción

El docente, cualquiera sea el nivel en que se desempeñe y más aún en el universitario, requiere de formación profesional para responder a las demandas de un educando que hoy es exigente en cuanto a conocimientos y metodologías, principalmente motivado por las tecnologías de la información y la comunicación que, por medio de computadoras, tabletas, celulares y demás dispositivos los acercan desde temprana edad a la información.

Por otra parte, el enfoque de la educación basado en competencias exige además de conocimientos el saber hacer y para esto, se requiere de habilidades y destrezas que en la cultura digital actual se exige al docente tanto para enseñar como para aprender. Un aspecto importante es tener en claro los alcances del concepto de competencia digital docente ya que: “va mucho más allá del conocimiento sobre cómo usar las tecnologías, pues supone conocimientos y capacidades para poder llevar a cabo procesos de selección e integración curricular de estas tecnologías” (Prendes et al., 2018, p.12).

Se trata de que el docente pueda cumplir su función con calidad y eficacia, para lo

cual, se requiere fortalecer su cambio de mentalidad que lo haga tomar conciencia de su nuevo rol frente al paradigma pedagógico actual y al avance de las tecnologías de la información y la comunicación. Esto se ha puesto de manifiesto más recientemente con gran fuerza a nivel universal frente a la pandemia por Covid-19 que ha obligado a las instituciones educativas a digitalizar sus funciones educativas. Particularmente en el nivel superior universitario se requiere de egresados que puedan buscar, evaluar, sistematizar y aplicar la información a los problemas de la realidad en condiciones de incertidumbre; trabajando en equipos, elaborando juicios críticos y aprendiendo en forma permanente. En este sentido, Area Moreira (2010) sostiene que es necesaria la formación en competencias en las universidades para formar sujetos que puedan enfrentar las complejidades y los desafíos propios del siglo XXI.

A lo expuesto se añade lo sostenido reiteradamente, en no pocas publicaciones, que tener un adecuado equipamiento informático y buena conectividad es importante pero no suficiente. Esto se corrobora en el reconocimiento, por parte de los propios docentes encuestados en la investigación realizada, sobre la necesidad de incorporar tanto las compe-

tencias digitales como las pedagógicas que le permitan mejorar no sólo el proceso de enseñanza sino fundamentalmente el de aprendizaje.

La incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el proceso educativo, exigen del profesorado el paso hacia las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC) para que las TIC impacten positivamente sobre el aprendizaje. En este sentido Luque Rodríguez (2016), manifiesta que las TIC por sí solas no sirven como instrumento educativo para generar conocimiento y es la falta de formación del profesorado lo que hace que aún no se pueda hablar de TAC dentro de las aulas presenciales o virtuales.

Es necesario seleccionar estrategias metodológicas a fin de integrar las tecnologías mediante enfoques activos, participativos y colaborativos que propicien la actividad y protagonismo del alumno por encima de enfoques tradicionales centrados en la instrucción directa y masiva por parte del profesor. Se trata de contextualizar las propuestas de aprendizaje lo cual exige no sólo usar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), sino también haber transitado hacia las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC). En la misma línea de pensamiento Lozano (2011), menciona que las TAC son un uso estratégico de las TIC, estando las herramientas tecnológicas al servicio del aprendizaje y de la apropiación del conocimiento. Por tanto, resulta indispensable conocer y explorar los posibles

usos didácticos que las TIC tienen para el aprendizaje y la docencia. Por otra parte, Suárez et al. (2012) plantean el nivel de las competencias pedagógicas como relativamente inferiores a las tecnológicas y sostienen que es una conjunción difícil de alcanzar, debido a orientaciones excesivamente técnicas y especializadas de los profesionales docentes.

El planteamiento antes realizado conduce a la pregunta central que se formuló en la investigación: ¿Cuál es el nivel de competencias digitales de los docentes en carreras de posgrado de la US21 en los años 2018-2020? Por tanto, el objetivo general de la investigación consistió en determinar el nivel de competencias digitales de los docentes en carreras de posgrado en la Universidad Siglo 21 (US21), durante los años 2018-2020.

En ese estudio se indagó acerca del perfil innovador de los docentes que se desempeñan en las carreras de posgrado de la US21 en Córdoba-Argentina. A ese fin se hizo necesario conocer la experiencia, la preparación y las destrezas de los docentes en el uso académico que hacen de las tecnologías y así tener un panorama del estado de sus competencias digitales.

El concepto de competencia digital se aplica al docente que no sólo conoce los medios tecnológicos que usa, sino que incorpora los recursos en sus clases para potenciar el aprendizaje y tienen en claro cuándo, cómo y para qué los utiliza. Es un concepto que evoluciona conforme a la adaptación del docente al contexto en el que se desempeña adquiriendo distintos

niveles. Se trata del saber-hacer con las tecnologías digitales -que impacten en las habilidades de los alumnos- para profundizar el conocimiento por medio de la búsqueda de la información, el análisis, la colaboración y la comunicación Arias Oliva et al. (2014). El término competencia para Guzmán Ibarra y Marín Uribe (2011) indica el modo en que cada persona actúa en situaciones concretas para realizar ciertas tareas. Para Gisbert et al. (2016) es la capacidad del docente para movilizar conocimiento, destrezas y actitudes que le permitan enfrentar las necesidades de aprendizaje de los alumnos en entornos enriquecidos por TIC en el mundo actual digital.

Pueden citarse diversos antecedentes que estudian la integración de las tecnologías al proceso educativo en el nivel superior, las que a partir de distintas metodologías tratan de explicarlo. De la comparación de las propuestas realizadas, se observa que presentan dimensiones de análisis con distintas denominaciones fijando niveles e indicadores para cada una. Como denominador común a todas hay dos variables centrales que se consideran: la preparación docente en conocimiento y uso de tecnologías y la actitud que tienen frente a las mismas (Malbernat y Sanchez, 2016; Rangel Baca, 2015; Taquez et al. (2017).

Para el análisis de las dimensiones citadas, se requiere de la estratificación por áreas del conocimiento de las distintas asignaturas en las que los docentes encuestados son responsables y a ello, se

asocia la edad y la antigüedad en la docencia. Esto permitió contrastar los planteos en relación a la diversidad de requerimientos de medios por áreas temáticas (Bates, 2017) y también respecto a que los docentes de más edad están menos formados que los más jóvenes (Cabero y Marín, 2014).

## **Metodología**

Es un análisis documental, descriptivo-interpretativo sobre la base de la información recabada en la investigación citada. Esta consistió en un estudio de caso que tuvo como población al conjunto de docentes de las carreras de posgrado de la US21 que se desempeñaron en los años 2018 y 2019. Las carreras consideradas fueron siete en total correspondientes a maestrías y especializaciones, cuyos planes de estudio se centran en áreas de las ciencias en Administración, Economía, Comunicación y Aspectos Legales, con profesores que desempeñan la función docente complementariamente a la profesional específica de cada uno.

Los datos se obtuvieron a partir de la combinación de tres instrumentos principales: una encuesta, entrevistas y observaciones de clases. Como instrumento central se diseñó una encuesta la cual fue validada por jueces expertos y mediante prueba piloto a una muestra de profesores. Posteriormente fue enviada en línea a través de Google Forms. Las dimensiones consideradas en la encuesta en relación al uso de tecnologías

fueron: su experiencia, su formación, sus destrezas, y su actitud. A su vez, en cada una de estas dimensiones y a los fines del análisis y discusión de los resultados, se presentaron los criterios analizados conforme figuran en la Tabla 1.

Las preguntas formuladas tuvieron distintas posibilidades de respuesta. Algunas por elección de una única alter-

nativa, otras de múltiples posibilidades y otras en escala tipo Likert. Asimismo, se consignaron dos preguntas abiertas al final del cuestionario para captar la opinión de los docentes en cuanto a todo otro aspecto que consideraran significativo para destacar en relación a los resultados obtenidos y a los desafíos que se le presentaron.

**Tabla 1**  
*Dimensiones y Criterios de Análisis*

Dimensiones	Criterios
1. Experiencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fuentes de Información</li> <li>• Experiencia en uso de tecnologías</li> <li>• Empleo de tecnologías en clases</li> </ul>
2. Formación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacitación</li> <li>• Tiempo y lugar de formación</li> <li>• Formación Pedagógica</li> </ul>
3. Destrezas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selección recursos digitales para clase</li> <li>• Actividades digitales en clases</li> <li>• Actividades digitales extra-clase</li> <li>• Seguimiento y Evaluación</li> </ul>
4. Actitud	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nivel de satisfacción</li> <li>• Impacto tecnologías sobre aprendizaje</li> <li>• Impacto tecnologías sobre resultados</li> <li>• Limitaciones en el uso de tecnologías</li> </ul>

Fuente: Juárez Jerez et al. (2020). Tabla 17.

Para la aplicación de la encuesta se procedió a realizar un muestreo<sup>4</sup> no probabilístico por cuotas. Esta decisión fue tomada en base al conocimiento y la experiencia de los investigadores con la población, la que se distribuyó en estratos en base a áreas del conocimiento, en cada una de las cuales, se incorporan las asignaturas correspondientes de las carreras de posgrado.

La estratificación mencionada implicó agrupar a los docentes por áreas del

conocimiento lo cual se hizo para establecer posibles diferencias en función del área principal de procedencia en las variables básicas consideradas: la experiencia, la preparación, la destreza y la actitud de los docentes en relación al uso de las tecnologías. Las nueve áreas con las que se trabajó responden al perfil de las carreras tratadas y se consignan en la Tabla 2 con los porcentajes de docentes encuestados por área, los que inciden en la importancia relativa de cada estrato.

**Tabla 2**

*Distribución de la muestra docente por área y género (en porcentajes)*

Áreas	Criterios		Total
	Femenino	Masculino	
Administración y Gerenciamiento	11.7	16.7	28.4
Aspectos Legales	5.0	6.7	11.8
Comercio y Comunicaciones	1.7	11.7	13.3
Economía y Análisis Financiero	3.3	15.0	18.3
Emprendedurismo, Innovación y Creatividad	5.0	5.0	10.0
Metodología*	1.7	1.6	3.3
Métodos Cuantitativos*	1.7	1.6	3.3
Uso de Herramientas Digitales	1.6	6.7	8.3
Otros**		3.3	3.3
<b>Total</b>	<b>31.7</b>	<b>68.3</b>	<b>100.0</b>

Nota. \*Metodología y Métodos Cuantitativos se integran con dos profesores cada una que se desempeñan en todas las carreras. \*\* Otros incorpora docentes que no especificaron el área al momento de responder la encuesta. Fuente: Juárez Jerez et al. (2020). Tabla 1a.

<sup>4</sup> Para la selección de la muestra se incluyeron los docentes expertos a cargo de cada asignatura por género, por edad y antigüedad en la función. Los docentes que tienen más de una asignatura sean en la misma o en distintas carreras, se consideraron una sola vez.

Asimismo, en la Tabla 3 se consigna la distribución de la muestra considerada

por edad y antigüedad en la función docente.

**Tabla 3**

*Distribución docente por edad y antigüedad en su función (en porcentajes)*

Edad/Antigüedad	0-10	11-20	21-30	31-40	41-50	Total
31-40	93	7	-	-	-	100
41-50	43	33	24	-	-	100
51-60	6	23	65	6	-	100
+60	-	14	43	29	14	100

Fuente: Juárez, Jerez et al. (2020). Tabla 1d.

Un segundo instrumento analizado fueron las entrevistas personales semiestructuradas a docentes para confirmar y/o ampliar la información obtenida con la encuesta. Estas se seleccionaron dentro de los estratos por áreas considerados a los efectos de indagar sobre: los motivos o causas respecto de la posición manifestada por el docente frente al uso de las tecnologías, las necesidades que tiene y sus demandas para poder potenciar su rol con el uso de las tecnologías, el entendimiento docente respecto de la evaluación por procesos y su grado de utilización actual o futura, así como otros comentarios adicionales que quisiera hacer vinculado al tema.

El tercer recurso utilizado fue el análisis de los informes surgidos de las observaciones de clases realizadas por personal especializado de la institución, en las que se indagaron aspectos centrales al proce-

so educativo tales como: capacidad para estimular el aprendizaje de los alumnos/as, fomento de la participación individual y grupal de los/as estudiantes, uso de recursos tecnológicos, habilidad desde lo pedagógico para generar procesos creativos e innovadores.

Por último, cabe mencionar que el presente artículo, cumple con las normativas éticas requeridas en todas y cada una de sus etapas.

## Resultados

A continuación, se sintetizan los resultados obtenidos en relación a la experiencia docente en uso de recursos tecnológicos, a su formación en cuanto a conocimiento y a su actitud y percepción de la mediación tecnológica en el proceso de aprendizaje, separados por tipo de instrumento utilizado para su obtención.

## Consideraciones de las variables a partir de la Encuesta

### *Experiencia docente*

A los fines de analizar la experiencia docente en conocimiento y uso de tecnologías se requirió información en dos aspectos. El primero en relación con las herramientas digitales que manejan los docentes como usuario y que aplican en sus clases y el segundo hace al quantum de la mediación tecnológica en actividades en el aula y fuera de la misma.

Con respecto al primero, la totalidad de los encuestados usa e-mail y power point, utilizándose este último básicamente para las presentaciones de los docentes y de los alumnos según las observaciones de clase realizadas. El 70% de los profesores emplea recursos de la Web2.0 al igual que Hojas de cálculo, el 58% Bases de datos y el 10% otros recursos más específicos a las asignaturas en que se desenvuelven. Se observa también el empleo en diversas materias de apps genéricas como Kahoot y Mentimeter. En cuanto a los equipos que los docentes utilizan en las clases presenciales, todos declaran emplear tanto la computadora de escritorio conectada a internet así como el proyector, ambos colocados por la institución en las aulas de posgrado. Un 71% de los encuestados dijeron utilizar alternativamente sus computadoras personales portátiles y de manera complementaria un 37% de los profesores manifestaron que usan smartphones y un 21% tablets.

Con respecto al segundo aspecto considerado, indagados los profesores sobre si tenían experiencia en uso de TIC, respondieron afirmativamente en un 53% y un 47% declaró no tenerla. Se registra un 6,7% de profesores que utilizan tecnologías en menos del 20% de sus clases, a lo que se añade un 18,3% que no las incorpora. Es decir que se observa un 25% de docentes con escaso o nulo uso de TIC.

### *Formación Docente*

En esta dimensión se indagó sobre el nivel de formación en tecnologías y el lugar en el que se cumplimentó tal proceso, así como si tuvieron formación desde lo pedagógico en el uso de las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC).

De acuerdo a la información recabada, el 51.6% de los profesores encuestados recibieron formación en TIC lo que deja un remanente de 48.4% que no la tuvieron. Considerados los capacitados, el mayor porcentaje se da en los docentes con menor antigüedad y así los que tienen entre 21 y 40 años en la función docente representan solo un 11.6% sobre el total encuestado mientras que los de menos de 20 años de antigüedad alcanzan un 40%, tal como se muestra en la Tabla 4.

*Ver Tabla 4 en página siguiente.*

La falta de capacitación se asocia primordialmente a los recursos de la web 2.0 necesarios en la dimensión didáctica curricular y metodológica de la competencia digital del docente. Desglosados

**Tabla 4***Docentes vs. capacitación en TIC por antigüedad por área (en porcentajes)*

Área/Años de Antigüedad	0-10	11-20	21-30	31-40	Sin capacitación	Total por Área
Administración y Gerenciamiento	35.3	11.7	5.9	5.9	41.2	100.0
Aspectos Legales	14.3	14.3	-	-	71.4	100.0
Comercio y Comunicaciones	12.5	12.5	12.5	-	62.5	100.0
Economía y Análisis Financiero	18.2	9.1	9.1	9.1	54.5	100.0
Emprendedorismo, Innovación y Creatividad	50.0	16.7	-	-	33.3	100.0
Metodología	50.0	-	-	-	50.0	100.0
Métodos Cuantitativos	-	50.0	-	-	50.0	100.0
Uso de Herramientas Digitales	40.0	20.0	20.0	-	20.0	100.0
Otros	-	-	50.0	-	50.0	100.0
<b>% Docentes por antigüedad/Total muestral</b>	<b>26.7</b>	<b>13.3</b>	<b>8.3</b>	<b>3.3</b>	<b>48.4</b>	<b>100.0</b>

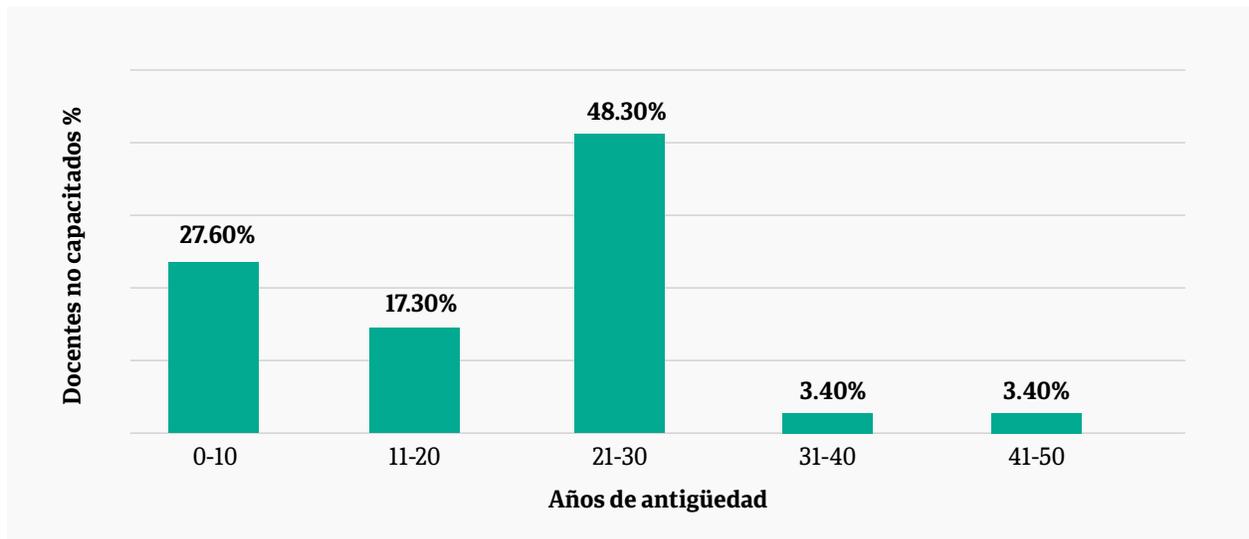
Fuente; Juárez Jerez et al., (2020). Tabla 5.

los docentes no capacitados por antigüedad, se observa en el Gráfico 1 que el 45% de ellos tienen una antigüedad en la función inferior a 20 años en la docencia, representando el 22% del total de no capacitados. El 48.3% corresponden al

rango entre 21 y 30 años de antigüedad equivalentes al 23% del total y sólo un 6.8% con más de 30 años de antigüedad representan el 3% sobre el total sin capacitación.

**Figura 1**

*Porcentaje de docentes sin capacitación por antigüedad*



Fuente: Juárez Jerez et al. (2020). Gráfico 2.

Para indagar sobre la actualización de la capacitación recibida, se preguntó a los docentes acerca de cuándo recibieron su última formación en TIC. Un 16.1% respondió que estaban cursando al momento de responder la encuesta, el 48.4% que lo hizo en el último año, entre 2 y 3 años sólo el 3.2% y con más de 3 años el 32.3%. Por lo tanto, se observa que en mayor medida la capacitación de los profesores es reciente.

Otro aspecto de interés considerado en la investigación asociado a la pregunta anterior, fue conocer las horas dedicadas a la formación en TIC por parte del 51.6% que dijeron estar capacitados. Los datos obtenidos reflejan que un 45,2% recibieron menos de 50 horas de formación mientras que el 54,8% de los docentes tuvieron más de 50 horas de capacitación (de los cuales un 38.7% informaron más de 100 horas), lo que se observa claramente en la Tabla 5.

**Tabla 5**

*Horas de formación en TIC de los docentes capacitados*

Horas de formación	% horas / total capacitados
0/10	6.5
11/24	9.7
25/49	29.0
50/100	16.1
+100	38.7

Fuente: Juárez Jerez et al. (2020). Tabla 6.

A los fines de determinar en qué medida los docentes capacitados lo hicieron a través de la US21 o de otras instituciones, se les preguntó dónde recibieron su formación en TIC, de lo cual surge que en la US21 se formaron el 29% de los docentes frente a un 67.7% que lo hizo en otras instituciones tales como otras universidades y empresas. Por su parte un 3.2% corresponde a docentes que se declararon autodidactas.

Dada la importancia en aras de la calidad y dentro del paradigma educativo actual

centrado en el aprendizaje que tienen las denominadas tecnologías del aprendizaje y del conocimiento (TAC), se indagó a los docentes acerca de su formación en cuanto a los aspectos pedagógico-didácticos en el uso de las tecnologías. Los resultados muestran que más de la mitad de los docentes no tienen formación respecto del uso pedagógico-didáctico de las TIC y la formación básica supera ampliamente a la avanzada tal como se muestra en la Tabla 6.

**Tabla 6**

*Docentes y formación pedagógica en uso de TIC por área (en porcentajes)*

Área/Formación	Avanzada	Básica	Sin formación	Total por Área
Administración y Gerenciamiento	17.6	41.2	41.2	100.0
Aspectos Legales	-	11.6	71.4	100.0
Comercio y Comunicaciones	-	50.0	50.0	100.0
Economía y Análisis Financiero	-	43.5	54.5	100.0
Emprendedorismo, Innovación y Creatividad	-	-	100.0	100.0
Metodología	-	50.0	50.0	100.0
Métodos Cuantitativos	-	50.0	50.0	100.0
Uso de Herramientas Digitales	20.0	60.0	20.0	100.0
Otros	-	50.0	50.0	100.0
<b>% Docentes por antigüedad/Total muestral</b>	<b>6.7</b>	<b>40.0</b>	<b>53.3</b>	<b>100.0</b>

Fuente; Juárez Jerez et al., (2020). Tabla 7.

### ***Destrezas docentes***

La planificación, la organización y la gestión de los recursos digitales en las clases por parte del docente llevaron a indagar dos aspectos. Uno refiere a la selección y evaluación de recursos digitales que hace el docente para trabajar en clase y el otro, a la incorporación de tecnologías digitales en las actividades que los alumnos realizan en clase o fuera de las mismas.

Observar la frecuencia de acceso de los docentes a internet para la búsqueda de material digital que pueda incorporar a sus clases es un indicador de su desarrollo profesional y el diseño de actividades donde el docente incorpora tecnología digital, se constituye en un buen indicador de didáctica curricular y metodológica.

La habilidad o destreza del docente en el manejo didáctico de la tecnología se trasunta a partir de las actividades que planifica tanto para las clases –sean presenciales o virtuales– como para las actividades que realicen los alumnos fuera de éstas.

Además, en la medida que comparta materiales didácticos ya sean de su elaboración o distribuidos en la red, son un reflejo de su desarrollo como profesional de la docencia.

Con respecto a la frecuencia con la cual los docentes realizan búsqueda de material digital se observa que el 63.3% de docentes declaran realizar búsqueda diaria y varias veces al mes.

Asimismo, un 13,3% de los docentes encuestados no planifican actividades digitales para realizar en clase. El mayor porcentaje de docentes (41.7%) planifican actividades digitales para menos de la mitad de las clases y de éstos un 8% representan asignaturas en las que las actividades con uso de recursos digitales se realizan en menos del 20% de las clases.

### ***Actitud y percepción docente***

A este fin concurren indicadores vinculados a su interés en capacitarse, esto es a su nivel de satisfacción y a su valoración del proceso educativo sobre el aprendizaje.

La búsqueda de información de los indicadores citados a través de la encuesta llevó a una primera pregunta a los docentes respecto a su actitud a nivel cognitivo en relación a profundizar su conocimiento en el uso de recursos de la web 2.0 a lo que el 100% respondió afirmativamente.

Asimismo, tal como surge de la Tabla 7, un porcentaje del 81.7% de docentes se encuentran entre muy y medianamente satisfechos con el uso de TIC en sus clases, un 10% entre insatisfechos y poco satisfechos y un 8,3% que no responde y son precisamente quienes no las usan. Se observa en consecuencia que un porcentaje del 18.3% no usa o no se siente satisfecho con el uso de TIC.

En relación con la edad docente, se observa que existe satisfacción en todos los rangos etarios no siendo ésta impedi-

mento para el uso de tecnologías si bien difieren los porcentajes. Entre 31 y 50 años un 51.7% acusan satisfacción en el uso de TIC en tanto que en el de mayores edades alcanza el 30%. No obstante, también en las edades menores hay insatisfechos, poco satisfechos y quienes no usan las tecnologías.

Si se considera la antigüedad en la función, los docentes de hasta 20 años de docencia concentran en un 51.8% satisfacción total o parcial en el uso de TIC, siendo sensiblemente menor para los mayores niveles de antigüedad que representan un 29,9%.

**Tabla 7**

*Docentes y nivel de satisfacción por uso de TIC por rango etario y antigüedad (en porcentajes)*

Nivel de satisfacción	Rango etario		Antigüedad		Total de Docentes
	31-50	51-70	0-20	21-50	
Muy satisfecho	26.7	18.3	26.7	18.3	<b>45.0</b>
Medianamente satisfecho	25.0	11.7	25.1	11.6	<b>36.7</b>
Poco satisfecho	3.3	1.7	3.3	1.7	<b>5.0</b>
Insatisfecho	3.3	1.7	3.3	1.7	<b>5.0</b>
No las usa	1.7	6.6	3.3	5.0	<b>8.3</b>
<b>Total</b>	<b>31.7</b>	<b>68.3</b>	<b>45.0</b>	<b>45.0</b>	<b>100.0</b>

Fuente; Juárez Jerez et al., (2020). Tabla 12.

Se registra un 8.3% de docentes que no usan TIC correspondiendo un 3.3% a los de menor antigüedad y un 6.6 % a los de mayor edad, asociado principalmente a falta de experiencia en el primer caso y a la inflexibilidad al cambio en el segundo caso.

Un 83% de los docentes perciben positivamente la incorporación de tecnologías, aun cuando no necesariamente las estén empleando. El 17% restante por su parte

revela falta de formación en el uso de recursos digitales en el proceso educativo.

Complementando la pregunta anterior se planteó otro interrogante en referencia al tipo de actividades que consideran más apropiadas para integrar tecnologías. En este sentido se observa gran homogeneidad por parte de los docentes atento a que un 88% optaron por el trabajo colaborativo y la obtención de informa-

ción como opciones principales mientras que un 21% de docentes marcaron como tercera opción el potenciar habilidades de escritura lo cual, es significativo si se tiene en cuenta que en los entornos virtuales se habla escribiendo.

### **Consideraciones de las variables a partir de las Entrevistas**

Los datos que surgen de las entrevistas docentes realizadas permiten analizar con mayor profundidad dos dimensiones: la actitudinal y la pedagógica. En la dimensión actitudinal se incorporan cuatro criterios referidos al uso de las tecnologías: percepción, conocimiento, uso y limitaciones. Por su parte, en la dimensión pedagógica se incorporan tres criterios: planificación, implementación y evaluación.

En la dimensión actitudinal, para todas las áreas consultadas, la percepción respecto a las tecnologías recepta comentarios favorables y sólo en una de las entrevistas el docente aclara no estar de acuerdo con asumir un rol facilitador porque lo considera limitante, dejando traslucir cierto temor a que la tecnología podría llegar a desplazar al docente de su rol central. Pero en general, el concepto positivo expresado respecto de las tecnologías se consolida cuando los docentes expresan la necesidad de contar con conocimiento y actualización en incorporación de herramientas digitales. Plantean además la necesidad que la institución contribuya significativamente mediante capacitación periódica en

alternativas didácticas para su uso, así como en asesoramiento por parte de equipos de innovación educativa de tipo personalizado con cada docente y su materia.

En cuanto al uso de las tecnologías en el proceso educativo, ratifican lo planteado en las encuestas respecto a la necesidad de su incorporación, centrando, según la asignatura, en distintos aspectos tales como el hecho que sean los alumnos nativos digitales y que tengan un mayor involucramiento potenciando el debate y el análisis crítico, que se pueda acceder a bases de datos obteniendo más información y destacando su utilidad para la investigación.

Junto a la demanda por una mayor capacitación en uso de tecnologías, los docentes ponen de manifiesto sus limitaciones en tal aspecto. Es así como requieren tiempo para actualizarse, mayor flexibilidad y modalidades no presenciales para acceder a instancias de capacitación y expresan también que algunos docentes aún ofrecen resistencia a la digitalización señalando que deben evitarse abusos en el uso de las tecnologías que ocasionen la pérdida de calidad en el proceso educativo.

En la dimensión pedagógica sólo en una de las entrevistas se hace alusión a la planificación. Se destaca especialmente la necesidad de asesoramiento durante la misma en el momento de la preparación de actividades a los fines de identificar recursos tecnológicos pertinentes para su incorporación.

En el criterio de implementación se expresan distintas opiniones respecto al uso de las tecnologías según la asignatura en la que se desempeña el docente. Las consideran como soporte para la demostración de afirmaciones teóricas, destacan su importancia para la búsqueda de información en la red, así como para actualización de normativas y para apoyo permanente en las clases.

En cuanto a la evaluación, cabe aclarar que la entrevista se orientó hacia la evaluación por procesos, siendo interesante analizar la variedad de opiniones vertidas según el área en que se desempeña el docente. De las opiniones recibidas se deduce la distinta significación que se le da a la evaluación por procesos tanto en el momento de su aplicación como en la ponderación que se le asigna y una cierta confusión respecto de sus alcances.

### **Consideraciones de las variables a partir de la observación de clases**

Las observaciones se hicieron en clases correspondientes a asignaturas de tres maestrías que se incorporaron en la investigación y se consideraron sólo dos dimensiones: la comunicabilidad y la motivación docente. Asimismo, se seleccionaron indicadores específicos

para cada dimensión según se indica en la Tabla 8. Para la primera de ellas se consideraron las propuestas de actividades que promueven el trabajo cooperativo, la búsqueda de material complementario y la articulación entre teoría y práctica, todas ellas sin duda esenciales en metodologías centradas en el aprendizaje. Para la segunda dimensión se tuvieron en cuenta el uso de recursos tecnológicos, la participación grupal, así como el fomento de debates, experimentación o análisis de casos son indicadores que hacen a la competitividad digital del docente, encausada no sólo a conocimiento de TIC, sino también a su integración a las clases esto es, al manejo de las tecnologías del aprendizaje y del conocimiento (TAC).

Sobre el total de evaluaciones de los distintos criterios en las observaciones realizadas, el 36% resultaron poco adecuadas, por lo que la analista en todos los casos hace dos propuestas a los docentes: fortalecer el trabajo colaborativo para permitir el conocimiento a partir de la interacción que posibilita el intercambio de opiniones por un lado, e intensificar la aplicación de la teoría a casos reales de la vida profesional del alumno de posgrado estimulando el pensamiento crítico y la resolución de problemas, por el otro.

#### **Tabla 8**

*Observaciones de clases (Ver página siguiente)*

**Tabla 8***Observaciones de clases*

Dimensiones	Criterios	Clase 1	Clase 2	Clase 3	Clase 4	Clase 5	Clase 6
Dimensión de la Comunicabilidad Docente	Propone trabajos bajo el enfoque de aprendizajes colaborativos	A	MA	PA	PA	PA	PA
	Facilita la búsqueda de material complementario	A	N	A	N	PA	A
	Articula teoría y práctica con estrategias ancladas en el saber hacer	A	MA	A	A	A	PA
Dimensión Motivación Docente	Utiliza Recursos TIC	A	A	A	A	A	PA
	Fomenta la participación grupal	A	A	PA	A	A	PA
	Propone debates, experimentación o análisis de casos	A	MA	PA	PA	PA	PA

Nota. MA: muy adecuado; A: adecuado; PA: poco adecuado; N: no se observa.

Fuente: Juárez Jerez et al. (2020). Tabla 16.

## Discusión

Conforme se presentó en la Tabla 1, en base a las diversas metodologías planteadas por la literatura y a la información procesada y sistematizada, se distinguieron cuatro dimensiones vinculadas al análisis de las competencias digitales docentes: experiencia, formación, destrezas y actitud con sus respectivos criterios.

A continuación, se presenta la discusión de cada una de las dimensiones indicadas y sus respectivos criterios, así como las conclusiones generales a las que arribó la investigación.

## Dimensión 1: Experiencia

Esta dimensión se focaliza en la experiencia de los docentes en relación a la búsqueda y al uso de los recursos tecnológicos. En general, todos los profesores hacen uso de internet empleando recursos básicos tanto para la comunicación como para obtener información en el ejercicio de su profesión específica. Estos recursos los aplican en sus clases, en mayor o menor medida, según el área en que se desempeñen y a los requerimientos de la asignatura que desarrollan. Puede afirmarse a partir de lo relevado, que no es homogénea la aceptación de las TIC en las distintas áreas, ya que confor-

me a lo planteado por Bates (2017), el tipo de asignatura unido a la actitud del profesor, inciden en mayor o menor medida en la selección de los medios y en su incorporación. Un porcentaje significativo de los docentes encuestados declaró no tener experiencia en el uso de TIC en tanto que un tercio, no usan los recursos de la web 2.0 y se vinculan fundamentalmente a docentes cuya antigüedad en tal función es menor a los 20 años. En general se distribuyen en todos los rangos etarios con cierta homogeneidad, lo cual llevaría a sostener que el uso de los recursos digitales no responde necesariamente a la edad del docente.

Un aspecto a destacar en relación a la experiencia surge de comparar los docentes por tiempo de uso de TIC en la US21 con el que dedicaron en otras instituciones antes de ingresar a esta universidad. Los valores obtenidos son muy positivos para la US21, dado que en el caso de los que no las usaban antes de incorporarse a la misma disminuyeron y en cuanto a los que sostuvieron que las integraron en un alto grado en sus clases, en la US21 la aumentaron aún más. A esto seguramente contribuyó el equipamiento tecnológico de la universidad puesto al servicio de los docentes lo cual se pone de manifiesto en las opiniones de los profesores.

En cuanto al tercer criterio referido al empleo de las TIC en clase, un tercio de los docentes no integran las tecnologías en sus clases o le asignan escaso tiempo a su implementación. Esto no necesaria-

mente se explica en desconocimiento de las TIC conforme a las entrevistas y observaciones consideradas, sino a no tener en claro su impacto sobre el aprendizaje, esto es el por qué, el cómo y el para qué incorporarlas. Esto último lleva a la necesidad de estimular a este grupo de profesores a fortalecer sus competencias digitales. Por oposición a esto, un cuarto de los docentes responderían a un perfil innovador al sostener que utilizan las TIC en tres cuartos de sus horas de clases. Esto se relativizaría si en su respuesta incorporara el uso de TIC sólo para apoyar su exposición tradicional y no para potenciar el aprendizaje.

Considerada la distribución de los docentes entre los distintos rangos por tiempo de uso de las tecnologías en sus clases, se observa que difiere según el área en la que se desempeñen. Esto corroboraría el hecho de que cada área temática requiere de combinaciones de medios digitales apropiadas al manejo del conocimiento, abstracto o concreto, de las disciplinas que las integran.

## **Dimensión 2: Formación**

Esta dimensión se enfoca en el nivel de capacitación del docente en cuanto a conocimiento de las TIC, así como al tiempo y lugar donde se formó. Se considera también a partir del nivel en su formación pedagógica, si ha transitado de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) a las tecnologías del aprendizaje y del conocimiento (TAC). Conforme a la información reca-

bada, no se observa gran diferencia porcentual entre los docentes que no se formaron y los que sí lo hicieron. Estos últimos en su mayoría se capacitaron en el último año y otros estaban cursando al momento de hacerse el relevamiento. El nivel de capacitación se asocia a las horas dedicadas a la formación, lo cual arrojó que un quinto de los docentes capacitados tuvieron menos de 50 horas de formación. Estos indicadores están dando cuenta que el resto de los docentes entre los que no se formaron y los con pocas horas de formación requieren de estrategias que incrementen y/o consoliden su capacitación.

Respecto al lugar de formación de los docentes, la mayoría lo hizo principalmente en otras universidades y empresas, en tanto que un tercio lo hizo en la US21. Debe tenerse en cuenta en relación a estos valores, que los docentes del posgrado no se desempeñan sólo en la US21 ni se radican necesariamente en la misma ciudad, sino que algunos provienen de otras regiones del país y del exterior. Es necesario tener en cuenta que, dado el perfil fuertemente profesional de los docentes, sin duda conocen por exigencias de sus actividades, tecnologías específicas a las mismas que incorporaron como autodidactas.

En general, se visualiza a partir de los datos que a menor antigüedad en la función docente es mayor el porcentaje de capacitación. Si el análisis se centra en los no capacitados, la mayor antigüedad, entre 21 y 50 años, se asocia al mayor nivel

de ausencia de capacitación.

Un aspecto a tener en cuenta es que los docentes indicaron distintas alternativas de formación, pero también surgió la de autodidactas. Esto último es un indicador de que no necesariamente el nivel de capacitación es alto, lo cual se consolida al observar la formación pedagógica en la que muy pocos docentes declararon un nivel avanzado y más de la mitad sostuvo no tener formación. Esto tiene su correlato en las entrevistas a los profesores en las que se expresan básicamente en relación a las TIC con una actitud positiva hacia las mismas y su manejo, pero no así a su uso desde lo didáctico y a cómo integrarlas en las actividades.

De lo registrado en esta segunda dimensión se observa que el verdadero desafío no se centra en la innovación tecnológica sino en la pedagógica, que requiere como expresa Sáenz López (2012) de cambios activos, participativos y colaborativos lo que involucra el manejo de herramientas digitales apropiadas desde lo didáctico para el diseño de actividades que las integren y que focalicen en el aprendizaje. Se corrobora en este caso lo planteado por Suárez et. al. (2012) en cuanto a que las competencias pedagógicas son inferiores a las tecnológicas, siendo necesario desde lo institucional, profundizar el diseño de estrategias de formación a tal fin. A esto concurre fuertemente el hecho de que un 60% de los docentes declaran una antigüedad que no supera los 20 años y de éstos existe un 33% sin formación.

### **Dimensión 3: Destrezas**

Esta dimensión refiere a las destrezas docentes vinculadas a la planificación y gestión de los recursos digitales en sus clases. Para ello se consideran la selección de tales recursos y las actividades que prepara tanto para las clases virtuales o presenciales, como para las de resolución extra-clases. También se considera el uso de tecnologías para el seguimiento y evaluación de los aprendizajes.

La búsqueda del material digital está presente en todas las áreas con mayor o menor intensidad y sin duda, las características de las asignaturas en relación a la información necesaria al desarrollo de las clases, inciden en su frecuencia.

En lo que hace a la planificación de actividades, hay un bajo porcentaje de docentes que no la realiza. También en este caso, en relación con los niveles de clase para los que preparan actividades digitales, los profesores no presentan un comportamiento homogéneo entre las distintas áreas. Se observa que poco menos de la mitad de los docentes planifica para menos de la mitad de las clases y un quinto lo hace para todas las clases.

En la preparación de actividades a realizar extra-clases tiene un peso importante la metodología de trabajo a seguir en cada asignatura. Así en el caso del aprendizaje basado en proyectos o en retos, se establecen fases en la preparación de actividades fuera de clases para ser entregadas al docente. Esto a su vez lleva

a la realización individual o grupal de tales actividades en las que el uso de herramientas digitales puede apoyar el pensamiento crítico e innovador. Este criterio de planificación de actividades, también se analizó a través de las observaciones de clases en relación a dos estrategias claves al aprendizaje -la propuesta de trabajos colaborativos y los debates y análisis de casos- en los que se observó un manejo poco adecuado de las mismas y en las que el uso de herramientas digitales, no necesariamente presentes, las fortalecería. De allí la sugerencia de la analista a los docentes, de intensificar la interacción y el intercambio de opiniones y las actividades en las que se aplique la teoría a casos reales de la vida profesional de los alumnos de posgrado. En las entrevistas por su parte, hubo referencia a la planificación de actividades, destacando la necesidad de asesoramiento al momento de su preparación en la identificación de los recursos digitales adecuados para su incorporación.

En cuanto al criterio de seguimiento y evaluación de los participantes en las carreras de posgrado, se deriva fundamentalmente de las entrevistas y de las observaciones de clase, la necesidad de formación de los docentes en cuanto a la significación de la evaluación de procesos. Se comprobaron algunas discrepancias en el concepto que tienen de la misma y en la importancia que se le asigna en la calificación final del alumno.

En general se infiere que sin duda un porcentaje significativo de docentes

conocen aplicaciones digitales, navegan por internet y se comunican por e-mail, videoconferencias o a través de redes, pero esto no se traslada necesariamente a su práctica docente en todos los casos.

#### **Dimensión 4: Actitud**

En esta dimensión se incorporan la actitud y la percepción docente frente al uso de las tecnologías. Se consideran como criterios el nivel de satisfacción que tienen con el uso de tecnologías, su valoración en cuanto a su impacto sobre el aprendizaje y los resultados y las limitaciones que enfrentan para incorporarlas en sus clases.

De la información procesada no quedan dudas acerca que la totalidad de los docentes no sienten aversión por las TIC y reconocen la necesidad de capacitación especialmente en lo que hace a recursos de la web 2.0 pero, no es unánime la idea de integrarlas al proceso educativo teniendo como centro el aprendizaje. Asimismo, se observa que los docentes se encuentran mayoritariamente satisfechos con las TIC, lo cual se registra en todos los rangos etarios si bien con mayor fuerza en los más jóvenes, aunque también en éstos, hay insatisfechos y algunos que no las usan. Considerada la antigüedad docente, se verifica que a menor antigüedad en la función docente mayor es el nivel de satisfacción.

Interrogados sobre la percepción de uso de tecnologías sobre el aprendizaje, la gran mayoría de los profesores perciben positivamente la incorporación de

tecnologías aun cuando no las estén usando. Indudablemente se mezclan en esta respuesta tanto la de los docentes innovadores, como la de quienes sólo las usan como apoyo al desarrollo de la clase tradicional centrada en la enseñanza. Entre los docentes que responden que no lo saben, predominan los con antigüedad mayor a 50 años.

Las respuestas de los docentes sobre las actividades que consideran más apropiadas para usar tecnologías, la mayoría responde: para el trabajo colaborativo y para la obtención de información. Los restantes sostienen que no lo saben y que, aun cuando no usen tecnología, seleccionaron para obtener información. Es necesario recordar que, en las observaciones de clases realizadas, sólo hay dos asignaturas con propuestas adecuadas bajo el enfoque de aprendizaje colaborativo, siendo las restantes poco adecuadas.

En relación con el criterio de impacto positivo de las tecnologías sobre el resultado, están de acuerdo -ya sea total o parcialmente- un amplio porcentaje de los docentes con distintas edades y antigüedad en la docencia, aunque en ambos casos con predominio de los rangos menores. Se distingue un pequeño grupo, con distinta edad y antigüedad, que no tiene opinión al respecto o no reconocen el impacto positivo de las tecnologías y cuyas expresiones demuestran el desconocimiento del rol de las mismas en el modelo educativo centrado en el aprendizaje.

El último criterio analizado refiere a las limitaciones que expresaran los docentes en cuanto al uso de las tecnologías, ya que sin duda las condiciones organizativas de la institución cumplen un papel importante a tal fin. Los profesores pudieron seleccionar más de una alternativa, por lo que fue posible concluir que la formación técnica y pedagógica requiere ser fortalecida y lleva implícito una demanda de apoyo institucional adicional. Si bien se registra un alto nivel de actitud positiva en los docentes, lo cual es clave para la integración de tecnologías al proceso educativo, esto no es suficiente ya que es necesario fortalecer el componente cognitivo y el conductual en términos de Tejedor et al., (2009).

A partir del análisis realizado, se perfilan en el plantel docente de posgrado del caso estudiado, tres tipos claramente diferenciados: los innovadores, los reticentes o dubitativos y los reacios o refractarios. Un pequeño grupo de docentes que se adaptaron muy bien al cambio y que no supera un 10%, serían los innovadores. Este grupo sin duda considera el uso de tecnologías positivo alegando entre otros que los motiva, los ayuda a comprender mejor, se sienten más autónomos. Por su parte el grupo más numeroso, alrededor de un 70%, lo constituyen los reticentes o dubitativos, que no tienen en claro el potencial de las tecnologías sobre el aprendizaje y que si bien las aceptan relativizan el uso de las tecnologías, tienen reparos y expresan en segunda instancia que despersonaliza la ense-

ñanza en ocasiones, que requiere mucho esfuerzo de los alumnos y que incluso los distrae. Finalmente, el tercer grupo de los reacios o refractarios (20%), son los que rechazan por diversas razones el uso de tecnologías diciendo que no agregan valor, no aplican en el espacio curricular, o bien desconocen qué responder al respecto.

## Conclusiones

A manera de conclusión puede afirmarse que la decisión de la US21 de motorizar el aprendizaje por competencias, lleva a que las tecnologías estén presentes no desde un paradigma tecnocrático sino desde un modelo en el cual, a partir de actividades innovadoras, los alumnos trabajen en forma autónoma, activa y colaborativa, posibilitando el debate y la construcción de conocimiento que los lleve a encontrar la solución a los problemas que enfrentan en sus actividades profesionales. Para esto, se requiere un docente cuya práctica educativa induzca al discente a cumplimentar dicho rol. Esto supone que propicie el trabajo autónomo, el juicio crítico, la toma de decisiones y la resolución de problemas. En esta línea la US21 cuenta con una muy buena situación en cuanto ha realizado una fuerte apuesta en infraestructura tecnológica y posee, según deriva de la investigación, un cuerpo docente en el nivel de posgrado predispuesto a la innovación, pero con interesantes espacios de mejora al momento de traducir estos aspectos en las prácticas docentes.

En el análisis del caso investigado, se consideran los docentes del nivel de posgrado agrupados desde lo descriptivo, lo tipológico y lo correlacional en relación al rango etario, la antigüedad en la función y al área de su desempeño en tres aspectos: 1) los asociados al uso de TIC en cuanto a su experiencia, capacitación y destreza, 2) el reconocimiento sobre la importancia de las tecnologías para el aprendizaje y 3) su actitud en cuanto al nivel de satisfacción y predisposición a la capacitación.

Respecto del primer punto, en la medida que la tecnología va ganando terreno en el ámbito educativo, el desafío para su incorporación en las clases a nivel de posgrado va siendo mayor en cuanto al uso e incorporación en las aulas. A partir del análisis realizado, se ponen de manifiesto las habilidades y limitaciones de los docentes, así como la disparidad de conocimientos previos que poseen. Se observa una brecha no tanto en lo informático sino en cuanto a la integración de las mismas en las clases. No sólo los docentes de mayor antigüedad manifiestan menor propensión a incorporar tecnologías, sino que también lo acusan docentes más jóvenes. Por otra parte, se observa que el manejo y uso de tecnologías por parte de los docentes, difiere según el área de su desempeño.

Considerado el total de la muestra analizada, la mitad de los docentes recibieron capacitación en TIC y los restantes no, siendo los que más se formaron aquellos de menor antigüedad en su función. Los

no capacitados se concentran con antigüedad entre 21 y 30 años en el rol docente.

Se destaca en el uso pedagógico de las TIC, esto es el paso hacia las TAC que, si bien hay una vinculación entre las estrategias que se usan, su manejo y la evaluación del estudiante, esto no es homogéneo en las distintas prácticas docentes. Así, es posible distinguir tres categorías de profesores: 1) los que tienen una formación avanzada en TAC, 2) los que han tomado cursos básicos o son autodidactas y no tienen en claro o no le dan relevancia a la evaluación por procesos y 3) los que no han recibido formación en el uso pedagógico de las TIC que es el grupo más numeroso. Es necesario destacar que la metodología fijada a nivel institucional a través de las estrategias didácticas de Aprendizaje basado en problemas, Aprendizaje basado en proyectos, Aprendizaje basado en retos y Método del caso, subsana en parte lo expresado en los grupos 2 y 3, al inducir a los docentes a realizar un seguimiento en las actividades tanto individuales como grupales con la guía de rúbricas.

En relación a las destrezas en la aplicación de tecnologías, si bien en general se registra que un alto porcentaje de los docentes manejan los recursos de la web 2.0, esto no se traduce en la aplicación en sus clases. Se destacan entonces tres categorías: quienes las aplican 1) entre 19 y 24 horas de clases, 2) entre 13 y 18 horas y 3) entre 1 y 12 horas, principalmente por no tener en claro el impacto sobre el aprendizaje.

En cuanto al segundo punto referido a la significación que los docentes le dan al uso de las tecnologías con relación a sus efectos sobre el aprendizaje, los docentes responden a tres perfiles asociados a competencias digitales: innovadores, reticentes o dubitativos y reacios o refractarios. Los innovadores se han incorporado adecuadamente al cambio en el paradigma pedagógico, los reticentes o dubitativos aceptan las TIC y las aplican, pero con ciertos reparos derivados principalmente de la falta de conocimientos en cuanto al uso didáctico de los recursos y por último los reacios o refractarios que no usan los medios por diversas razones, entre ellas el desconocimiento y temor al cambio y por tanto no revelan competencias digitales.

Respecto al tercer punto vinculado a la actitud de los docentes frente al uso de tecnologías desde lo afectivo, se observa que a menor antigüedad en su función más satisfacción sienten. Nuevamente en este caso se manifiestan tres categorías docentes: en la primera se manifiestan muy satisfechos, en la segunda categoría se agrupan los que relativizan el uso de las tecnologías y se sienten medianamente satisfechos y la tercera corresponde a docentes poco satisfechos, insatisfechos o que no las usan. Los satisfechos se distribuyen en todos los rangos etarios y no es homogénea la aceptación entre las distintas áreas consideradas.

Sin duda la predisposición de los docentes a capacitarse es total si bien en el caso de estos profesores de posgrado, con actividad profesional significativa en cuanto al tiempo que le dedican, es necesario generar estrategias flexibles, como ellos mismos lo expresan, dada la limitación de sus tiempos.

De la importancia relativa de las tipologías descritas y el análisis realizado, la estrategia institucional podría centrarse especialmente en un equipo interdisciplinario de apoyo al docente en el momento de planificación de sus clases a fin de identificar recursos tecnológicos concretos y adecuados para su incorporación.

El enfoque de la educación basado en competencias tiene por eje central el saber hacer, lo cual implica que además de conocimientos se deben tener habilidades y destrezas. Las habilidades son tanto cognitivas como procedimentales y actitudinales. Esto requiere que tanto para enseñar como para aprender en la cultura digital, se tengan competencias digitales. Por tal razón, la responsabilidad institucional en el nivel superior de posgrado, es fortalecer en los profesionales sus conocimientos, sus habilidades de pensamiento y su creatividad para preparar material didáctico que potencie el aprendizaje en el manejo de la información y en la toma de decisiones que lleven a solucionar los problemas de las organizaciones. ■

***Los autores de este artículo declaran que no tienen ningún conflicto de intereses.***

## Referencias

- Area Moreira, M. (2010). ¿Por qué formar en competencias informacionales y digitales en la educación superior? *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*,7(2), 2-4. <https://rusc.uoc.edu/rusc/es/index.php/rusc/article/view/v7n2-area.html>
- Arias Oliva, M., Torres Coronas, T. y Yález Luna, J. C. (2014). El desarrollo de competencias digitales en la educación superior. *Historia y Comunicación Social*, 19, 355-366. [https://doi.org/10.5209/rev\\_HICS.2014.v19.44963](https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2014.v19.44963)
- Bates, A. (2017). La enseñanza en la era digital. Una guía para la enseñanza y el aprendizaje. (Universidad de Buenos Aires Trad.:1ª.ed) (Trabajo original publicado en 2015). [http://solr.bccampus.ca:8001/bcc/file/da50f5f1-bbc6-481e-a359-e73007c66932/1/La%20Ensen%CC%83anza%20en%20la%20Era%20Digital\\_vSP.pdf](http://solr.bccampus.ca:8001/bcc/file/da50f5f1-bbc6-481e-a359-e73007c66932/1/La%20Ensen%CC%83anza%20en%20la%20Era%20Digital_vSP.pdf)
- Cabero, J y Marín V (2014). Miradas sobre la formación del profesorado en TIC. *Enl@ce Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 11 (2), 11-24. [https://www.researchgate.net/publication/268746679\\_Miradas\\_sobre\\_la\\_formacion\\_del\\_profesorado\\_en\\_tecnologias\\_de\\_informacion\\_y\\_comunicacion\\_TIC](https://www.researchgate.net/publication/268746679_Miradas_sobre_la_formacion_del_profesorado_en_tecnologias_de_informacion_y_comunicacion_TIC)
- Gisbert, M., González, J. y Esteve, F. (2016). Competencia digital y competencia digital docente: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, (0),74-83. <https://revistas.um.es/riite/article/view/257631/195811>
- Guzmán Ibarra, I. y Marín Uribe, R. (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 36(14), 151-163. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/81391>
- Juarez, H., Marques Bertinatti, C, Ávalos, C., Maure, P., Masfarré, L. y Parodi, L. (2020). El Aprendizaje de competencias digitales en la formación del profesor universitario de posgrado-Un enfoque desde la modalidad presencial hacia la virtualidad-. Informe Final de investigación. Secretaría de Investigación. Universidad Siglo 21, Argentina.
- Lozano, R. (2011). De las TIC a las TAC: tecnologías del aprendizaje y del conocimiento. *Anuario ThinkEPI*, 5, 45-47. <http://www.thinkepi.net/las-tic-tac-de-las-tecnologias-de-la-informacion-y-comunicacion-a-las-tecnologias-del-aprendizaje-y-del-conocimiento>

- Luque Rodríguez, F.J. (2016). Las TIC en educación: caminando hacia las TAC. 3C TIC: Cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC, 5(4), 55-62.  
<http://dx.doi.org/10.17993/3ctic.2016.54.55-62/>
- Malbernat, L y Sanchez M. (2016). Preparación y Actitud del Cuerpo Docente para Incorporar Tecnologías Educativas. Caso: Universidad CAECE. II Jornadas Argentinas de Tecnología, Innovación y Creatividad Universidad CAECE, Mar del Plata, Argentina. <https://www.academica.org/lucia.malbernat/36>
- Prendes, M., Gutiérrez, M., Martínez, F. (2018). Competencia digital: una necesidad del profesorado universitario del siglo XXI. Revista de Educación a Distancia (RED), 56 (7), 1-22. [http://www.um.es/ead/red/56/prendes\\_et\\_al.pdf](http://www.um.es/ead/red/56/prendes_et_al.pdf)
- Rangel Baca, A. (2015). Competencias docentes digitales: propuesta de un perfil. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, (4), 235-248.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36832959015>
- Suárez, J., Almerich, G., Díaz, I. y Fernández, R. (2012). Las competencias en TIC del profesorado. Influencia de factores personales y contextuales. Universitas Psychologica, 11(1), 293-309.  
[https://www.researchgate.net/publication/235991832\\_](https://www.researchgate.net/publication/235991832_)
- Taquez H. Rengifo D., Mejía D. (2017). Diseño de un instrumento para evaluar el nivel de uso y apropiación de las TIC en una institución de educación superior. Reposital Cuaieed Universidad Nacional Autónoma de México.  
<https://repositoral.cuaieed.unam.mx:8443/xmlui/handle/20.500.12579/5019>
- Tejedor, F., García, A. y Prada, S. (2009). Medida de actitudes del profesorado universitario hacia la integración de las TIC. Revista Científica de Educomunicación, 17 (33), 115-124. <https://www.revistacomunicar.com/pdf/comunicar33.pdf>

## Los desafíos al estudiante estándar: el caso de N.

The challenges to the standard student: the case of N.

Os desafios ao aluno padrão: o caso de N.

 Leopoldo Agustín Muza<sup>1</sup>

### Resumen

Este texto aborda mediante una trayectoria escolar un desafío a lo que habitualmente entendemos por “natural”. N. no toma nota, no participa en clase ni resuelve evaluaciones. Pero escucha, hace silencio cuando otro habla y firma la hoja en blanco del examen. Mientras una duda nos carcome como docentes ¿Cómo hacer para que responda? ¿Es educable? Desde ese lugar se plantean las evaluaciones en nivel secundario. N. nos desafía su silencio, nos desafía su respetuosa desidia y no podemos comprender cómo se sale de los estándares de alumno clásico. Se “lleva” todas las materias, pero las “saca” en las mesas de examen. Esta situación nos invita a preguntarnos ¿Cómo y cuándo aprende N.? El texto se cuestiona si la pobreza constituye una frontera para su educabilidad.

**Palabras clave:** Aprendizaje; Oportunidades; Desidia; Estandarización; Naturalización

### Abstract

Through a school trajectory, this text addresses a challenge to what we usually understand by “natural”. N. does not take notes, does not participate in class or solve evaluations. But she listens, she is silent when someone else speaks and signs the blank sheet of the exam. While a doubt eats me as a teacher, how do I get him to respond? Is it teachable? From that place, evaluations are raised at the secondary level. N. challenges us with his silence, challenges us with his respectful laziness and we cannot understand how he falls outside the standards of a classical student. He “takes” all the subjects, but he “takes them out” at the exam tables. This situation invites us to ask ourselves: How and when does N. learn? The text questions whether poverty constitutes a frontier for its educability.

**Keywords:** Learning; Opportunities; Laziness; Standardization; Naturalization

---

<sup>1</sup> Universidad Siglo 21

## Resumo

Através de uma trajetória escolar, este texto aborda um desafio ao que costumamos entender por “natural”. N. não faz anotações, não participa das aulas nem resolve avaliações. Mas escute, ele fica calado quando outra pessoa fala e assina a folha em branco do exame. Enquanto uma dúvida me consome como professor, como faço para que ele responda? É ensinável? A partir desse lugar, as avaliações são levantadas no nível secundário. N. nos desafia com seu silêncio, nos desafia com sua apatia respeitosa e não podemos entender como ele está fora dos padrões de um estudante clássico. Ele "leva" todas as matérias, mas "tira-as" nas mesas de exame. Essa situação nos convida a nos perguntar: como e quando N. aprende? O texto questiona se a pobreza constitui uma fronteira para sua educabilidade.

**Palavras-chave:** Aprendizado; Oportunidades; Preguiça; Padronização; Naturalização

---

## N. desafia a la cultura escolar

El propósito de este texto es indagar sobre los límites del sujeto que estudia, tensionar el concepto de educabilidad y cuestionar aquello que, para la cultura escolar, puede ser natural. Para ello, daremos cuenta de parte de la trayectoria educativa de N. N no toma nota, no participa en clase ni resuelve evaluaciones. Pero escucha, hace silencio cuando otro habla y firma la hoja en blanco del examen. Es entonces cuando una duda nos carcome como docentes ¿Cómo hacer para que responda?

N nos desafía con silencio, nos desafía su llamativa desidia y no podemos comprender cómo se sale de los estándares de alumno clásico. Se “leva” todas las materias, pero las “saca” en las mesas de examen. Él, cierra desde hace años ese desafío a su favor, tensa la cuerda y resuelve la situación con un manejo de los tiempos envidiable. Está en sexto año y si su

estrategia no le falla, concluirá la secundaria.

Hay en N una resistencia activa a los contenidos. Una resistencia al régimen académico que consideramos tradicional de un estudiante secundario, para bien o para mal. Bajo esas condiciones están aquellos alumnos que aprueban los exámenes y los que no. Generalmente quien se lleva muchas materias no las “saca” en diciembre o en febrero-marzo. Él sí. Su origen humilde podría condenarlo. Si caemos en la trampa de pensar en la educabilidad como una barrera, entonces, podríamos pensar si este joven cumple con las expectativas de educabilidad entendida como las “condiciones sociales mínimas que permiten que los niños y adolescentes cuenten con los recursos, predisposiciones y representaciones que el proceso educativo requiere de ellos” (López y Tedesco, 2002, p.12).

Pero no podemos elegir el camino de

darnos por vencidos. La educabilidad se puede conquistar y no es posible caer en el reduccionismo de la pobreza como frontera. ¿Cómo aplicar, entonces, el concepto de apropiación en el caso de N? Sabemos que no aprende del modo esperado, del modo “natural”, podríamos decir usando la idea que propuso Josep Vicent Marquès González (1982), o utilizando un análisis educativo, que no se adapta a la “cultura escolar”.

Consideramos a la cultura escolar como los patrones de significado transmitidos históricamente y que incluyen las normas, los valores, las creencias, las ceremonias, los rituales, las tradiciones, y los mitos comprendidos, quizás en distinto grado, por las personas miembros de la comunidad escolar (Stolp, 1994). Dicho sistema de significados generalmente forma lo que la gente piensa y actúa. Esta concepción coincide con la postura sistémica de Geertz (1997) quien define la cultura como un sistema de símbolos, en virtud de los cuales el hombre da significación a su propia existencia. Estos sistemas suministran a los individuos un marco significativo dentro del cual pueden orientarse en sus relaciones recíprocas, en lo que respecta a su relación con el mundo que los rodea, y también en su relación consigo mismos.

Este sistema de símbolos puede naturalizarse cuando se analiza la vida cotidiana. Es el sociólogo español Marqués González (1982), quien explica cómo nuestro día a día puede ser pensado de otra manera:

Para mejor y para peor, las cosas podrían ser de otra manera, y la vida cotidiana de cada uno y cada una, así como la de los 'cadaunitos', sería bastante diferente. La persona lectora no obtendrá de este libro recetas para cambiar la vida ni —sin que vayamos a hilar demasiado fino sobre la cuestión— grandes incitaciones a cambiarla, pero sí algunas consideraciones sobre el hecho de que las cosas no son necesariamente, naturalmente, como son ahora y aquí. Saberlo le resultará útil para contestar a algunos entusiastas del orden y el desorden establecidos, que a menudo dicen que 'es bueno y natural esto y aquello', y poder decirles educadamente 'veamos si es bueno o no, porque natural no es'.(p.13)

Siguiendo al autor podría decirse: veamos si es buena o no esta “cultura escolar”, porque natural no es.

### **¿Son N y Adriana educables?**

El comportamiento de N recuerda el caso de Adriana, explicado por Smolka (2010). Se pueden utilizar, para analizar el comportamiento desafiante de nuestro alumno de secundaria, las palabras que encontró la autora para referirse al comportamiento de la alumna en la que basó su investigación:

Puede ser visto como básicamente inadecuado, inapropiado. Puede indicar una falla, una dificultad, particularmente en el aprendizaje y en la apropiación de las prácticas relacionadas con el trabajo

escolar. Ella escucha, pero parece callada. Su modo de participar parece romper con las normas básicas y convencionales de convivencia social, de interacción verbal. Su actitud puede ser interpretada como obstinación, rechazo, resistencia o, aun, deficiencia. (p. 48)

La autora intenta poner en discusión la noción de apropiación “comúnmente relacionada con la idea de desempeño y realización de acciones exitosas por parte del individuo” (Smolka, 2010, p 42.). Y elige a Deleuze en su trabajo sobre Proust cuando se pregunta “nunca sabemos cómo una persona aprende; pero de cualquier modo que ella aprenda, es siempre por la mediación del signo”. (Deleuze, 1987, p 22.).

¿Cómo y cuándo aprende N? Surgen las preguntas como buen punto de partida, entonces podemos preguntarnos con Smolka (2010):

- ¿Quién y cómo se evalúa la actitud del alumno?
- ¿Quién decide sobre la pertinencia de la apropiación de acciones, de prácticas, de conocimientos? ¿Y desde qué posición?

Y continuando el derrotero de Smolka (2010) podemos, con sus propias palabras, concluir que:

La apropiación está relacionada con diferentes modos de participación en las prácticas sociales, diferentes posibilidades de producción de sentido. Puede ocurrir independientemente

del juicio de una persona autorizada que atribuye un cierto valor a un cierto proceso, calificándolo como apropiado, adecuado, pertinente o no. Por lo tanto, entre lo “propio” (suyo) y lo “pertinente” (adecuado al otro) parece haber una tensión que hace de la apropiación una categoría esencialmente relacional. (p. 49)

Aunque con esas tensiones recorrimos el camino con él. No tendremos certezas sobre cómo aprende N, sí sabemos que “en la esfera de su propia privacidad, los seres humanos retienen la función de la interacción social” (Vigotsky, 1981, p. 164). Dewey (1916) propone una aproximación semejante: “Todo individuo ha crecido, y debe crecer siempre, en un medio social. Sus respuestas se vuelven inteligentes, o alcanzan su significado, simplemente porque vive y actúa en un medio de significados y valores aceptados” (p. 344).

Volvamos a Vigotsky (1988) para retomar la discusión sobre cómo aprende el sujeto:

El aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con un semejante. Una vez que se han interiorizado, estos procesos se convierten en parte de los logros evolutivos independientes del niño. (pp. 138-139)

El desafío de N no es solo a sus docentes sino, sobre todo, al formato escolar

moderno. Ese que impone condiciones específicas para el aprendizaje que son tomadas luego de modo naturalizado y cosificado, casi nunca presentes o advertidas.

Según Baquero (2009):

El marco vigotskiano permite reconocer que las condiciones de definición de la educabilidad, como se dijo, dependen siempre de la naturaleza de la situación de la que es parte el sujeto. Todo parece indicar que, ante el fracaso masivo, deberíamos dejar de sospechar, tan de inmediato, de las capacidades de los niños y operar sobre las situaciones, sobre las condiciones de la educabilidad al fin. (p.17)

Entonces la educabilidad es una propiedad de las situaciones educativas que habita el sujeto más que una propiedad del sujeto individual. Revertir esas situaciones como comunidad educativa es la tarea para que los recorridos como el de N no se repitan. Entender que los caminos que llevan al aprendizaje son variados, un imperativo.

Una herramienta para poder encontrar ese sendero es la utilización de la etnografía escolar. Entendiendo etnografía como: "el proceso o la forma de investigación que nos permite realizar un estudio descriptivo y un análisis teóricamente orientado de una cultura o de algunos aspectos concretos de una cultura, y, por otra, al resultado final de este trabajo" (Serra, 2004, p. 165). Además, uno de los ámbitos de investigación etnográfica es

la escuela, y a eso se le denomina: etnografía educativa. Considerando a esta particular etnografía como aquella en la que se tratan:

Temas que pueden considerarse como blandos, o subjetivos en la investigación cuantitativa, se centran en descubrir lo que allí acontece cotidianamente a base de aportar datos significativos, de la forma más descriptiva posible, para luego interpretarlos y comprender e intervenir adecuadamente en esa realidad particular de cada aula. (Torres, 1988, p.3).

Un caso de estudios etnográficos aplicado al aula constituyen los estudios del inglés Paul Willis. En ellos podemos bucear para encontrar las razones de esta resistencia cultural juvenil, para poder abordar ese proceso en el caso de N. Willis, un destacado discípulo de los padres de los Estudios Culturales Ingleses, se propuso favorecer la investigación del proceso de reforzamiento de ciertas desventajas culturales, en su desenvolvimiento mismo (las disímiles trayectorias educativas de los jóvenes en la escuela), para contribuir a comprenderlo y revertirlo.

En su investigación, Willis (1978) observó la dinámica grupal juvenil en la escuela a fin de proponer hipótesis sobre el comportamiento de los jóvenes de familias obreras, pero estas formulaciones podrían ser válidas para analizar personas vulnerables, de sectores populares, etc. Luego de aprobarse en Argentina la

ley de obligatoriedad para el nivel educativo secundario (Ley de Educación Nacional N.º 26.206/2006), esta titulación se ha convertido en una de las condiciones excluyentes para ingresar al mercado laboral.

El caso de N aplica en esta disyuntiva. Considerando que integra una familia de clase media-baja, de bajos recursos que deben calificarse para ofrecerse como trabajadores. Es por ello que, analizada desde afuera, la actitud de nuestro alumno de secundaria parece atender contra sus propios intereses.

El cientista social británico describe en su libro “Los soldados rasos de la modernidad”, actitudes que bien podrían usarse para analizar el caso que motiva este texto. Dice Willis (2008, p. 45) que los alumnos “tenían poco o ningún interés en estudiar, y no estaban interesados en obtener calificaciones”. Esta indiferencia por su rendimiento académico llevaba a los estudiantes “hacia el tipo real de trabajo que ellos pensaban asumir, en definitiva, enfilando pronto, de allí en más, al trabajo fabril disponible, a colocar llantas, a apilar ladrillos”. (p. 46).

En “Aprendiendo a Trabajar”, Willis (1978, p. 46.) indagó en las razones que podrían motivar ese comportamiento al sostener que “su propia cultura estaba implicada en los procesos de reproducción social entendida como el reemplazo de individuos en posiciones de clase desiguales”. En este texto, según Martirena Auber (2013):

Paul Willis abordó la cuestión de la reproducción social, complementando, pero a la vez dando una nueva vuelta de tuerca respecto de los trabajos de Althusser, Bourdieu y otros sobre la reproducción social promovida por la educación formal. Realiza un trabajo de tipo etnográfico para sondear en los elementos de lo que caracteriza como formas culturales de resistencia en los jóvenes, esto a pesar de que el resultado final sea normalmente la subordinación, y por consiguiente el éxito de la reproducción social. (p. 46.)

Volviendo al punto de partida podríamos decir que esta indiferencia que Willis (1978, p. 170) observa en los '70 y que subsiste, con los cambios propios de los años que distancian a una de otra generación de alumnos, “podría derivar potencialmente en un cuestionamiento de la escuela, del desfase entre la promesa de movilidad social o los valores de libertad de los cuales está impregnada con la futura realidad de precariedad laboral”.

## **No renunciar a la educabilidad**

Encontrar herramientas para evitar esa desidia, la desmotivación y la indiferencia es uno de los desafíos de la educación secundaria. Los elementos resistentes a la escuela permanecen y se recrudecerán pasada la pandemia por COVID-19. Las preguntas colectivas que se plantea Martirena Auber (2013) nos permiten profundizar lo que en principio solo fue un desafío al rol docente. Podríamos

preguntarnos en un estudio en profundidad ¿Para qué sirve “progresar”? ¿Qué puedo yo/nosotros esperar del sacrificio del trabajo duro y de la obediencia en la escuela? ¿Por qué estoy yo obligado a estar en la escuela si allí no parece haber nada para mí?

No reproducir la desigualdad de los puntos de partida para que el contexto en que nace no marque el destino laboral de un sujeto, debería ser un imperativo de las políticas públicas en materia educativa. En el nivel secundario parece estar el nudo de esta cuestión, dado que Dubet y

Martuccelli(1998) plantearon que:

Es el lugar de un triple estallido que marca el momento de una gran disociación entre el proceso desocialización y la preocupación por la subjetivación: es la entrada en un universo normativo donde la autoridad ya no basta para legitimar las normas; es también el momento en que el sentido de los estudios y del trabajo escolar ya no valen por sí solos; y por último, es el lugar donde se consolida una cultura adolescente, opuesta o paralela a la cultura escolar (p. 435). ■

***Los autores de este artículo declaran que no tienen ningún conflicto de intereses.***

## Referencias

- Baquero R. (2009). Desarrollo psicológico y escolarización en los enfoques socioculturales: nuevos sentidos de un viejo problema. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27(2), 263-280.  
<http://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/1173>
- Deleuze, G (1987). Foucault. Paidós.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1997) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada.
- Geertz, C. (1997). *¿La interpretación de las culturas?*. Gedisa.
- López, N. y Tedesco, J.C. (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina: documento para discusión. Versión preliminar*. IPE-UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371338>
- Martirena Auber, J. A. (2013). *Consideraciones sobre la teoría de la resistencia cultural de Paul Willis: Un aporte para los estudios sobre inserción laboral juvenil en sectores*

vulnerables. [Tesis para la obtención del grado de Licenciado en Sociología, Universidad Nacional de La Plata]. Archivo digital.

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.844/te.844.pdf>

Marqués, J. (1982). Para una sociología de la vida cotidiana. Anagrama.

Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. Revista de Educación, (334), 165-176.

<https://upvv.clavijero.edu.mx/cursos/LEB0103/documentos/EtnografiaescEtneduc.pdf>

Smolka, A.B. (2010). Lo (im)propio y lo (im)pertinente en la apropiación de las prácticas sociales. En Nora Elichiry (comp), Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate (pp.41-59). Manantial.

Stolp, S. (1994). Liderazgo para la cultura escolar (Leadership for School Culture). Recuperado de la base de datos de ERIC (Ed468634).

<http://www.ericdigests.org/2003-3/escolar.htm>

Torres Santomé, J. (1988). La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación. En J. Goetz y M. D. Lecompte, Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa (11-21). Morata.

Vigotsky, L. (1981). The Genesis of Higher Mental Functions. En J.V. Wertsch. (Ed.). The concept of activity in Soviet Psychology in Soviet Psychology (pp. 134-143). M. E. Sharpe.

Vigotsky, L. (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica Grijalbo.

Willis, P. (1978) Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera. Akal.

Willis, P. (septiembre 2008). Los soldados rasos de la modernidad. La dialéctica del consumo cultural y la escuela del Siglo XXI. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, 1(3), 43-66.

<https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8568/8111>

# ¿Derecho a la diferencia o diferencia de derechos? Análisis de un Programa de Inclusión educativa

The right to be different or different rights? Analysis on an inclusive educational programme

Direito à diferença ou diferença de direitos? Análise de um Programa de Inclusão educacional

 Yapur, Jorgelina<sup>1</sup>

## Resumen

**Introducción:** Desde los ámbitos de gobierno se vienen diseñando propuestas educativas orientadas a la invención de nuevos trayectos formativos, instalados en los bordes de la escuela secundaria común, los que plantean modificaciones a la gramática escolar. Esta investigación se centró en el estudio de políticas educativas orientadas a la institucionalización de nuevos formatos escolares. **Objetivos:** Analizar las modalidades de implementación de políticas educativas orientadas a promover la inclusión escolar de sectores sociales vulnerables. **Método:** La perspectiva teórica –metodológica es el enfoque de meso nivel de análisis sociopolítico destinado a articular, poner en tensión, contrastar los sentidos que asume la política educativa al momento de su diseño con las reinterpretaciones de las regulaciones normativas en las prácticas. Se han realizado análisis de documentos, entrevistas a informantes claves (docentes, preceptores, estudiantes) así como observaciones de clase en dos instituciones tomadas como caso en el estudio. **Resultados:** Se analiza y describe la política educativa considerando su focalización en grupos vulnerables, los límites y posibilidad del saber pedagógico en la innovación de las prácticas y la construcción de vínculos sociales como posibilitadores de aprendizajes significativos. **Conclusiones:** El estudio posibilita comprender la complejidad del devenir de una política de inclusión educativa.

---

<sup>1</sup> Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

**Palabras claves:** Políticas de inclusión educativa; Educación secundaria; Formatos escolares

### **Abstract**

**Introduction:** Government entities are designing educational proposals to develop new formative paths which are installed at the edges of the common secondary school and propose modifications to the school grammar. This research focused on the study of educational policies aimed at the institutionalization of new school formats.

**Objectives:** To analyze the modalities of implementation of educational policies aimed at promoting school inclusion of vulnerable social sectors. **Method:** The theoretical-methodological perspective is the meso-level approach of sociopolitical analysis aimed at articulating, putting in tension, and contrasting the meanings adopted by the educational policy, at the moment it was designed, with the reinterpretations of normative regulations in the practice process. The study included the analysis of documents, interviews with key informants (teachers, monitors, students) as well as classroom observations in two schools/institutions which were taken as case studies. **Results:** The educational policy is analyzed and described considering its focus on vulnerable groups, the limits, and possibilities of pedagogical knowledge in the innovation of practices, and the construction of social links as enablers of meaningful learning.

**Conclusions:** The study makes it possible to understand the complexity of the evolution of an educational inclusion policy.

**Key words:** Educational inclusion policy; Secondary school level; School formats

### **Resumo**

**Introdução:** Nas esferas governamentais, estão sendo elaboradas propostas educacionais destinadas à invenção de novas trajetórias de formação, instaladas nas margens do ensino médio comum, que propõem modificações na gramática escolar. Esta pesquisa se concentrou no estudo de políticas educacionais orientadas à institucionalização de novos formatos escolares. **Objetivos:** Analisar as modalidades de implementação de políticas educacionais orientadas à promoção da inclusão escolar de setores sociais vulneráveis. **Método:** A perspectiva teórica-metodológica é a abordagem de nível meso da análise sócio-política destinada a articular, colocar em tensão e contrastar os sentidos que a política educacional assume no momento de sua elaboração com as reinterpretações das regulamentações normativas nas práticas. Foram realizadas análises de documentos, entrevistas a informantes-chave (professores, monitores, estudantes), bem como observações de aulas em duas instituições consideradas como casos de estudo. **Resultados:** A política educacional é analisada e descrita considerando seu foco em grupos vulneráveis, os limites e as possibilidades do saber pedagógico na inovação das práticas e a construção de vínculos sociais como viabilizadores de aprendizados

significativos. **Conclusões:** O estudo permite compreender a complexidade do desenvolvimento de uma política de inclusão educacional.

**Palavras-chave:** Políticas de inclusão educacional; Ensino Médio; Modelos escolares

---

## Introducción

A lo largo de la historia educativa de nuestro país, la educación secundaria se ha estructurado como un trayecto originariamente destinado a la formación de las clases sociales privilegiadas para la continuación de estudios superiores; manifestación de ello fue la formación de tipo humanista y enciclopedista brindada por los Colegios Nacionales, creados a mediados del siglo XIX. Un siglo más tarde, este nivel comienza a diversificar sus funciones mediante la constitución de circuitos educativos orientados a la formación técnico - profesional, a través de la conformación y expansión de Escuelas Técnicas. La institucionalización de estos nuevos trayectos formativos propició la inclusión escolar de nuevos sectores sociales, que hasta entonces no tenían acceso a estudios posprimarios. Sin embargo, y a pesar de la ampliación de derechos educativos que signó a este período, la diversificación de trayectos escolares fue generando una segmentación del nivel medio de enseñanza. Esto se pone en evidencia en la conformación de “circuitos educativos diferenciados” (Braslavsky, 1985) que, a pesar de sus contrastes en cuanto al tipo de formación impartida y población destinataria, mantuvieron como deno-

minador común una rígida organización escolar, generando la exclusión de los sectores sociales más vulnerables a través de variados mecanismos de selección, entre ellos: la fragmentación y atomización en la organización del contenido escolar, el sistema disciplinario, el régimen de cursado, promoción y evaluación, etc. Al respecto Tiramonti sostiene “Tanto el formato de la escuela media, como la definición de contenidos y los supuestos culturales en que ella se asienta, han estado orientados a cumplir con una función de selección de una parte minoritaria de la población” (Tiramonti, 2011, pp. 21-22).

En los últimos años, se han sancionado en la Argentina dos leyes tendientes a la ampliación del derecho educativo que promovieron el ingreso, la permanencia y el egreso en la escuela secundaria. La Ley Federal de Educación del año 1993 establece la obligatoriedad de los primeros tramos de la escolaridad secundaria, mientras que la Ley de Educación Nacional sancionada en el año 2006, establece la obligatoriedad de todo el nivel. Es así como, en un contexto de progresiva ampliación de los derechos educativos, el fracaso escolar comienza a formar parte de la agenda política y deja de concebirse como un problema exclusi-

vo de los sujetos escolares, siendo en su defecto la manifestación de un sistema escolar que desestima los procesos de exclusión. Al respecto, la exclusión escolar encuentra una íntima relación con los dispositivos pedagógicos creados para la escolarización de masas, sobre los que es necesario intervenir políticamente a los fines de ampliar oportunidades y promover la construcción de una escuela más inclusiva. La efectiva inclusión en un sistema educativo de calidad para todos los sectores sociales plantea la necesidad y el desafío de romper con el mandato selectivo sobre el que se estructura la escuela secundaria e instalar un mandato inclusivo orientado a promover y garantizar la construcción de una escuela más justa.

Desde los ámbitos de gobierno se vienen diseñando propuestas educativas orientadas a la invención de nuevos trayectos formativos, instalados en los bordes de la escuela secundaria común, los que plantean modificaciones a la “gramática escolar” a través de la transmutación de los modos de organización del espacio, la graduación y el agrupamiento de los alumnos, el sistema de promoción, la organización del trabajo docente, etc. Es por ello que esta investigación se encuentra orientada al estudio de las modalidades que asume la implementación del “Programa Inclusión y Terminalidad de la Escuela Secundaria y Formación Laboral de jóvenes de 14 a 17 años” (PIT 14-17). Este programa de inclusión ha sido diseñado durante el año 2010 por el Ministerio de Educación de la Provincia

de Córdoba para promover la culminación de los estudios de nivel medio por parte de los alumnos que han abandonado o que no han iniciado sus estudios secundarios. El PIT se desarrolla en aproximadamente 70 instituciones educativas de educación secundaria que enfrentan problemáticas vinculadas a altos índices de abandono y repitencia escolar en este grupo etario. A nivel gubernamental son tres direcciones las responsables de la iniciativa: Dirección General de Educación Media, la Dirección General de Institutos Privados de Enseñanza, la Dirección General de Educación Técnica y Formación Laboral. También se cuenta con el acompañamiento técnico - pedagógico de la Subsecretaría de Igualdad y Calidad Educativa. La gestión del programa a nivel institucional se encuentra a cargo de un equipo de gestión conformado por el director/a del establecimiento y el coordinador/a pedagógico del PIT (responsable de esta propuesta de innovación en la institución educativa).

El trayecto formativo propuesto por el PIT se encuentra organizado en un plan de estudios de cuatro años de duración, definido como “una propuesta educativa diferenciada, pero equivalente en aprendizajes a la escuela secundaria de 6 años...” (Documento Base PIT, 2010). El Programa de Inclusión / Terminalidad de la escuela secundaria y formación laboral presenta un formato escolar alternativo tanto en sus aspectos curriculares como organizacionales, introduciendo variaciones en los modos de escolariza-

ción mediante la generación de innovaciones en el régimen académico, en el régimen laboral y en el sistema de evaluación de los alumnos. Entre ellas se encuentran: 1) El reconocimiento de la trayectoria escolar previa de los estudiantes, mediante la implementación del sistema de equivalencias. 2) Modalidad de enseñanza pluricurso<sup>2</sup>, lo que genera una innovación en el sistema de agrupamiento del alumnado. 3) Sistema de promoción por espacio curricular y sistema de correlatividades para las asignaturas afines y las correspondientes a la formación complementaria. 4) Contratación de docentes por cargo y alternancia entre horas destinadas al dictado de clases y a tutorías escolares. 5) Ingreso al programa por cohortes de un máximo de 25 estudiantes, a los fines de favorecer un seguimiento más individualizado.

### **Metodología<sup>3</sup>**

La investigación comprendió el estudio de las prescripciones establecidas desde los documentos oficiales del “PIT 14-17” y su materialización en la cotidianeidad escolar desde un enfoque teórico metodológico de mesonivel destinado a articular, poner en tensión, contrastar los sentidos que asume la política educativa

al momento de su diseño con los sentidos, resignificaciones, reinterpretaciones de las regulaciones normativas por parte de los diferentes agentes involucrados en su puesta en práctica. Desde este enfoque se reconstruye y analiza el devenir y trayectoria de las políticas educativas considerando la complejidad de agentes que contribuyen a su materialización desde su instancia de diseño hasta la pueda en marcha en las instituciones escolares. Se plantea como objetivo de investigación analizar las modalidades de implementación de políticas educativas orientadas a promover una mayor inclusión escolar de los sectores sociales más vulnerables desde un enfoque que articula la macro y micro política.

El estudio es descriptivo y de carácter cualitativo, recupera aportes teóricos provenientes del campo de la sociología de la educación y del campo pedagógico-curricular, basados fundamentalmente en las contribuciones de Bourdieu. P, Bernstein. B, Tiramonti. G, Terigi. F. Se utilizaron aportes provenientes de la sociología de la educación a fin de comprender y analizar las políticas y las posiciones de los diferentes agentes involucrados en su concreción desde el enfoque de mesonivel de análisis socio-

---

<sup>2</sup> Se torna necesario realizar una salvedad respecto del concepto de “pluricurso” a los fines de clarificar el uso que este término en el programa. El concepto de pluricurso será empleado considerando al concepto “curso” en tanto que “dirección o carrera”, una de las primeras acepciones del término según el diccionario de la Real Academia Española. Al concebirlo de este modo, el término pluricurso estaría haciendo alusión a la pluralidad de direcciones, carreras, recorridos.

<sup>3</sup> La autora asevera el cumplimiento de las normativas éticas.

político. El aporte del campo pedagógico-curricular posibilitó analizar las innovaciones en el formato escolar suscitadas por el programa.

A modo analítico, el trabajo empírico se realizó considerando tres recortes de escalas propuestos por Terigi (1999): Escala de la Gestión política, escala de la institución escolar y escala del aula. En la “Escala de la Gestión Política”, se realizaron entrevistas semiestructuradas a distintos informantes claves a nivel del Ministerio Provincial, información que se complementó con el análisis de los documentos oficiales existentes a los fines de reconstruir el discurso oficial sobre el PIT. En la “Escala de la Institución Escolar”, se seleccionaron como unidades de observación dos instituciones educativas de la provincia de Córdoba (una del interior y otra de capital) que se encontraban implementando el Programa desde sus inicios. La selección de dos instituciones, radicó en la posibilidad de realizar un estudio que permitan develar las diversas modalidades que asume la materialización de la propuesta, los sentidos construidos por los diferentes agentes educativos, así como los condicionantes institucionales y contextuales en las que el programa se especifica y pone en práctica. En la “Escala del Aula” se realizaron entrevistas a los profesores involucrados en la implementación de la propuesta pedagógico – didáctica, así como observaciones, tanto las desarrolladas bajo el formato de materias (clases regulares) como en las instancias de tutoría.

Para la realización de esta investigación, se han analizado documentos oficiales sobre el programa: Documento Base y Propuesta Curricular “Programa Inclusión/ Terminalidad de la educación secundaria y formación laboral para jóvenes de 14 a 17 años”. Además, se han efectuado cinco entrevistas en profundidad a funcionarios a cargo de la iniciativa en diferentes áreas: profesionales a cargo de la capacitación inicial, coordinación del Programa, direcciones de nivel de educación secundaria, funcionarios de la Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. En ellas se ha indagado sobre los inicios, el desarrollo y continuidad de la propuesta, objetivos, modalidades de organización, recursos, capacitaciones, posibilidades y limitaciones, etc. Este acercamiento con la iniciativa, desde el discurso de los funcionarios, posibilitó complementar el análisis de los documentos oficiales a los fines de reconstruir los sentidos vertidos en el discurso oficial.

El trabajo de campo en las dos instituciones seleccionadas para el estudio se ha realizado durante los años 2012 – 2014. Durante el año 2012 se ha iniciado la recolección de la información en la institución del interior de la provincia de Córdoba realizándose las siguientes acciones: A) Encuesta a estudiantes. En ella se ha indagado sobre: lugar de procedencia, nivel educativo de padres, madres/ tutores, trayectoria escolar, situación laboral, expectativas respecto a la conclusión de sus estudios y motivos por los que han abandonado o no han

iniciado la escuela secundaria común. La encuesta fue respondida por 44 alumnos, fue de carácter anónima y autoadministrada. Constó de cinco preguntas cerradas, en la que se indagó sobre: (lugar de procedencia; nivel educativo de padres o tutores y madres o tutoras; condición en la que ingresan a la propuesta; inserción laboral y tipo de inserción laboral; expectativas al concluir sus estudios) y una pregunta abierta en la que se indagó sobre motivos por los cuales no ha podido iniciar o continuar con sus estudios secundarios. B) Entrevistas en profundidad a 35 (treinta y cinco) agentes educativos involucrados en el desarrollo de la experiencia formativa: 14 alumnos, 11 docentes, 1 directora, 1 coordinadora, así como a otros agentes de la comunidad escolar tales como 1 maestra integradora, 2 preceptores, 1 secretario, 1 auxiliar, 2 pasantes, 1 investigador. C) Observaciones de clase 7 (siete), observaciones de reuniones institucionales 2 (dos) así como variados registros de observaciones de la dinámica de trabajo cotidiana. D) Recolección de documentación institucional: boletines escolares, grillas de seguimiento académico, programas de asignaturas, periódico escolar producido por alumnos de la escuela común, etc.

Durante el año 2013 se efectuó la recolección de información en la segunda institución educativa seleccionada para este estudio, realizándose las siguientes acciones: A) Encuesta a estudiantes. En ella se ha indagado sobre: lugar de procedencia, nivel educativo de padres, madres/ tutores, trayectoria escolar,

situación laboral, expectativas respecto a la conclusión de sus estudios y motivos por los que han abandonado o no han iniciado la escuela secundaria común. La encuesta fue respondida por 33 alumnos, fue de carácter anónima y autoadministrada. B) Entrevistas en profundidad a 24 (veinticuatro) agentes involucrados en la experiencia formativa: 9 alumnos, 9 docentes, 1 directora, 3 coordinadoras, 1 preceptor, 1 secretaria. C) Observaciones de clase 7 (siete) así como variados registros de observaciones de la dinámica de trabajo cotidiana. D) Recolección de documentación institucional: actas de reuniones de trabajo, proyecto presentado por la institución al ministerio, grillas de seguimiento académico, programas de asignaturas, libretas.

En las entrevistas realizadas a estudiantes se han realizado indagaciones sobre los sentidos construidos en torno a la propuesta de inclusión educativa, materias cursadas, materias aprobadas, modalidad de cursado, modalidad de evaluación, sistema de tutorías, formato pluricurso, vínculos con el equipo docentes, vínculos entre pares, situación de vida, expectativas al egreso de la escuela secundaria.

En las entrevistas efectuadas a directores se ha indagado sobre la decisión de implementar el programa, recursos con lo que cuentan, programas institucionales, relaciones entre la escuela común y el programa de inclusión educativa, organización y selección del equipo de trabajo. En las entrevistas a coordinadores se ha

indagado sobre las características de la población que accede a ese PIT, selección de docentes, posibilidades y limitaciones de la propuesta. En las entrevistas a preceptores y administrativos se ha indagado acerca de los vínculos con el alumnado, modalidades de organización del cursado de las materias, limitaciones y posibilidades de la propuesta. En las entrevistas y observaciones de clases a docentes se ha indagado sobre característica de alumnado, metodologías puestas en juego en el abordaje de los contenidos, considerando la innovación que propone el programa principalmente bajo el formato pluricurso, modalidades de evaluación, puesta en práctica del sistema de tutorías.

Las observaciones en instancias de reunión institucional permitieron aproximaciones a las problemáticas que se suscitan en el plantel docente la puesta en marcha de la iniciativa y a las estrategias institucionales desplegadas para su resolución.

Durante el año 2014 se retorna a las dos instituciones y se realizan entrevistas a coordinadores y a egresados del programa. Los egresados no se constituyeron en informantes claves al momento del planteo de este estudio. Debido a que durante la investigación se contó con la posibilidad de contactar a los primeros egresados del programa, resultó interesante incorporarlos al estudio. Se realizaron dos entrevistas individuales a egresados de la institución del interior provincial y una entrevista colectiva a tres

egresados de la institución ubicada en la ciudad de Córdoba. Asimismo, se efectúan nuevas entrevistas a coordinadores para realizar un seguimiento de los derroteros de la política en las instituciones seleccionadas.

Las instituciones seleccionadas para este estudio se presentaban como experiencias innovadoras exitosas, fueron seleccionadas desde este criterio de visualizar las posibilidades de innovación en contextos en donde los actores institucionales se encuentran fuertemente implicados y comprometidos con experiencias de inclusión educativa. En tal sentido, debe ser considerado este criterio, pues los casos abordados tienen esta particularidad, que es necesario contemplar en la interpretación de los hallazgos relevados.

## **Resultados**

### ***El PIT como una política de inclusión educativa focalizada en grupos vulnerables a la exclusión***

El análisis de los dos casos seleccionados permitió reconstruir la forma particular en la que cada una de las instituciones y los agentes involucrados en la puesta en práctica de la iniciativa, se apropia, resignifica y materializa esta política de inclusión educativa. En tanto denominador común, se puede destacar algunos aspectos para pensar en los impactos de la iniciativa y los aportes que esta experiencia realiza en torno al despliegue de nuevas formas de escolarización a partir de un cambio radical, transmutación,

modificación del formato escolar. Cabe formular algunos interrogantes: ¿Cuál es el legado del PIT? ¿Se constituye este programa en una política de inclusión educativa? ¿De qué tipo? ¿Qué aprendizajes pedagógicos y didácticos podemos adquirir de esta iniciativa?

En lo que respecta a la consideración de las políticas de inclusión educativa el enfoque de la UNESCO – OREALC sostiene “las políticas de inclusión educativa exigen una transformación profunda de la cultura, la organización y las prácticas de la enseñanza que adapten la enseñanza a las diferencias de aprendizaje de los alumnos...” (OREALC/UNESCO, 2007: 12). En tanto que Miles y Ainscow (2008) señalan que la inclusión educativa se encuentra orientada a eliminar las barreras<sup>4</sup> que limitan la plena participación y el aprendizaje, obstaculizando la garantía del derecho a la educación de todos y todas.

Se considera que la propuesta formativa que promueve el PIT, propicia una ruptura con los modelos organizativos y las prácticas de la enseñanza tradicionales, promoviendo la institucionalización de nuevos modos de escolarización sostenidos en un mandato de inclusión escolar, en clara contraposición a las funciones selectivas y jerarquizadoras de la escuela secundaria común. Recuperando los aportes de Dubet (2005) Fraser (2008), se considera que esta experiencia propicia una mayor

justicia e igualdad educativa y social. Se trata, considerando los aportes de Fraser del despliegue de una política que fomenta el reconocimiento y la participación de sectores que hasta el momento no encontraban circuitos formativos en los que incorporarse y retomar sus estudios.

Desde los aportes de Dubet (2005) en relación con la igualdad educativa. Las políticas educativas pueden analizarse considerando tres tipos de intervenciones que apuntan a garantizar la igualdad. Una de las intervenciones es la igualdad distributiva, relacionada con dotar de mayores recursos a las instituciones que atienden a las poblaciones vulnerables. En relación con este tipo de igualdad en las instituciones en las que se ha puesto en marcha la iniciativa, los recursos disponibles han sido escasos e incluso la forma de contratación de los docentes y el formato de enseñanza propuesto (aulas diversificadas, multinivel, pluricurso), requiere un menor número de profesionales para afrontar la labor. El autor plantea también otras dos estrategias para promover la igualdad educativa: la igualdad social y la igualdad individual de oportunidades. La primera propone la necesidad de ofrecer un curriculum común con independencia de las lógicas selectivas, mediante la transformación de las funciones jerarquizadoras y excluyentes de los sistemas escolares. La segunda se sostiene en la necesidad de promover trayectorias

---

<sup>4</sup>Estas barreras pueden ser de diverso tipo entre ellas: físico-motrices, sensoriales, psíquicas, conductuales y las de tipo sociocultural.

educativas diversificadas a través de la promoción de recorridos escolares flexibles que habiliten itinerarios escolares propios, en contraposición a las trayectorias escolares uniformes y homogéneas. Con relación a estos dos últimos tipos de igualdad, el PIT realiza una serie de intervenciones que promueven tanto la igualdad individual como social de oportunidades propiciando una efectiva inclusión en el sistema educativo. Se considera que la experiencia educativa aquí abordada parte de considerar la situación social de los sujetos que acceden a este circuito formativo en el que se reconoce no solo su trayectoria escolar sino también su trayectoria y condición social, desplegando estrategias de contención social y retención escolar sostenidas en la construcción de fuertes vínculos socioeducativos. El programa posibilita la puesta en práctica de una forma de escolarización que se podría caracterizar como contrahegemónica debido a que contrarresta los mandatos y funciones selectivas sobre los que se ha erigido la escolarización secundaria a lo largo del tiempo. La política estudiada supone un tipo de inclusión focalizada en sectores sociales vulnerables o vulnerabilizados que la escuela común no logró incluir. Para ello promueve el retorno a la escolaridad mediante la generación de un trayecto escolar diferenciado, en los bordes del sistema educativo. En este sentido, se trata de una inclusión que supone como condición previa, haber vivenciado y experimentado la exclusión en el marco de una forma escolar concebida como “normal” en la voz de docentes,

alumnos, directivos. El despliegue de iniciativas de este tipo supone una contradicción intrínseca en relación al binomio exclusión – inclusión. Al respecto, Gentili Pablo afirma:

El sistema escolar, partido y dividido, lejos de democratizar su acceso, conduce a los sujetos por los circuitos que mejor se adaptan a las marcas y estigmas que definen el tamaño de sus derechos y oportunidades. Todos tienen el mismo derecho a la educación, pero no todos tienen el mismo derecho a la escuela, por lo que los resultados del proceso de escolarización son tan desiguales como son desiguales las condiciones de vida de los grupos, clases, estamentos o castas que componen la sociedad o, en términos más precisos, el mercado (Gentili, 2009, p. 45)

En el análisis realizado sobre el PIT para este estudio, se advierte que en las instituciones seleccionadas opera una marcada diferenciación entre los estudiantes del PIT y los alumnos de la escuela regular, la que se manifiesta en la falta de espacios disponibles para el desarrollo de actividades y en la escasa participación de los alumnos del PIT en los eventos institucionales. Se visualiza como una recurrencia en las instituciones, el lugar relegado asignado al programa, el que se constituye en una especie de visitante, pasatista incómodo que no encuentra su lugar. En ambos casos, el despliegue del programa es acompañado por la dirección del establecimiento en el que el PIT se inscribe, la

cual habilita espacios y participa en la toma de decisiones en torno al desarrollo y sostenimiento de la experiencia. Aun así y pese a este acompañamiento, se logra divisar la ausencia de espacios institucionales dispuestos en forma estable y permanente para el desarrollo de la iniciativa; la disposición de los mismos se vivencia como el uso de un lugar que no es propio, en el que los agentes institucionales se sienten más huéspedes que propietarios. Esta situación expone un derecho a la escolarización que parece ser diferencial, no solo porque se desarrolla en el marco de una experiencia formativa diferenciada, sino debido a las condiciones materiales, recursos, espacios, etc., habilitados para el desarrollo de las actividades escolares. Es por ello que se plantea -en tanto título del presente escrito y a modo de interrogante - si el programa propicia un reconocimiento legítimo de las diferencias o si promueve una diferencia de derechos. Sin ánimos de responder en forma taxativa a este dilema, consideramos que, en las experiencias analizadas, el PIT se encuentra en una compleja encrucijada entre estos dos polos.

### ***Reproducción o innovación en las prácticas escolares, el saber pedagógico ¿límite o posibilidad?***

Siguiendo los planteos de Bourdieu (1997), se puede hipotetizar que las prácticas de los profesores en el marco de esta experiencia formativa se configuran como producto de la incorporación de estructuras condicionadas por la posición que fueron ocupando los agentes en el espacio

escolar: sus experiencias como alumnos, la formación profesional recibida, las experiencias laborales por las que han transitado, etc. El PIT en tanto política de inclusión educativa supuso un cambio en las reglas del juego mediante la institucionalización de una estructura que habilita nuevas modalidades de transmisión del saber escolar, prácticas de la enseñanza, relaciones pedagógicas, etc. En las indagaciones realizadas en las dos instituciones tomadas como unidades de análisis, se logra apreciar la forma en que la experiencia vivida, lo social hecho cuerpo y pensamiento, condicionan en mayor o menor medida las posibilidades de innovación pedagógico - didáctica. Si bien se aprecian variaciones en las prácticas con relación al formato escolar tradicional, éstas se encuentran referenciadas en un formato organizacional sostenido en el aula estándar o simple. En la mayoría de los casos, enfrentarse a un formato organizativo diferente como lo es el pluricurso o la incorporación de instancias de tutorías generan malestar, confusión y la sensación de que se pierde el control de la clase y del abordaje de los contenidos. En lo que refiere específicamente a las instancias destinadas a tutorías, se manifiesta una preocupación por el ausentismo de los alumnos a estos espacios, desplegándose al momento del trabajo de campo, estrategias para revalorizar estas instancias.

La experiencia formativa aquí analizada se configura en un intento por poner en práctica formas de escolarización que

cuestionan el paradigma selectivo clásico de la escuela tradicional y que institucionalizan modalidades de escolarización sostenidas en un mandato político pedagógico inclusivo. En el discurso de los profesores entrevistados se expone que el desarrollo de las actividades pedagógico-didácticas ha estado guiado “por la intuición”, plantean la necesidad de desestructurarse, pensar en nuevas formas de transmisión del saber, es decir recurrir a la invención. Las intervenciones pedagógico didácticas se constituyen en una labor de tipo artesanal para la cual no han tenido asesoramiento ni orientaciones, demanda amoldarse, adaptarse a las particularidades del grupo de alumnos a cargo, sus diferentes ritmos, tiempos, necesidades. El cambio en las regulaciones en materia de política educativa no

repercute directamente en un cambio significativo de las prácticas de la enseñanza, menos aún si se considera que la mayoría de los docentes que se encuentran trabajando en el PIT acumulan más de 30 horas semanales en la docencia, lo que restringe el tiempo objetivo que demanda la planificación de este tipo de propuestas.

A continuación, en la Tablas 1 y 2, se expone el porcentaje de docentes por cada una de las escuelas seleccionadas en el estudio, considerando si poseen más o menos de 30hs de dedicación en el sistema educativo. Como puede apreciarse la mayoría de los docentes que se encuentran trabajando en estas instituciones, 62% y 52% respectivamente, dedican más de 30hs reloj a la docencia.

**Tabla 1.**

*Dedicación horaria en docencia. Caso 1*

<b>Dedicación horaria</b>	<b>Porcentaje</b>
Más de 30hs cátedra	62%
Menos de 30hs cátedra	38%

Nota: elaboración propia.

**Tabla 2.**

*Dedicación horaria en docencia. Caso 2*

<b>Dedicación horaria</b>	<b>Porcentaje</b>
Más de 30hs cátedra	52%
Menos de 30hs cátedra	48%

Nota: elaboración propia.

En lo referido a las titulaciones de los docentes En las Tablas 3 y 4 se expone el porcentaje de docentes por institución seleccionada como caso que cuenta o no con título docente y/o formación pedagógica.

Al respecto en el primer caso solo un 19% de los docentes cuenta con formación pedagógica mientras que en el segundo caso un 50% cuenta con titulación docente.

**Tabla 3.**

*Titulación de los profesores que trabajan en el PIT en la institución. Caso 1*

<b>Titulación</b>	<b>Porcentaje</b>
Profesores con formación pedagógica	19%
Profesores con título supletorio	81%

Nota: elaboración propia.

**Tabla 4.**

*Titulación de los profesores que trabajan en el PIT en la institución. Caso 2*

<b>Titulación</b>	<b>Porcentaje</b>
Profesores con formación pedagógica	50%
Profesores con título supletorio	50%

Nota: elaboración propia.

En el estudio ha relevado que en los docentes con menor trayectoria formativa pedagógica se manifiesta un mayor compromiso con las innovaciones en la práctica de la enseñanza, asociadas tanto a los espacios de tutoría como a la modalidad pluricurso. Estos docentes se encuentran más permeables al desarrollo de propuestas basadas en la lógica de proyectos y/o indagaciones en las que se trabajaba con el grupo total bajo el formato pluricurso. Estas innovaciones en las prácticas pueden comprenderse también desde el concepto de habitus. El habitus, sostiene Bourdieu (1997), com-

prende los esquemas mentales y cognitivos mediante los cuales los agentes producen sus prácticas, las perciben y las evalúan. El mismo es producido y estructurado por el mundo social y a su vez es estructurador de ese mundo. Se constituye en un sistema de disposiciones estructuradas y estructurantes, constituido por las prácticas y constantemente orientado al cumplimiento de fines prácticos. En tal sentido, el habitus se aprende de manera tácita durante el proceso de socialización, funciona de manera inconsciente y escapa a la voluntad del agente. Puede hipotetizarse que los

profesores con menor formación pedagógica se encuentran menos atravesados por un “deber ser” en relación a sus prácticas y liberados de esta especie de corsé, asumen con menos prurito el desafío que supone la invención de un curriculum flexible. Por ello es que podemos hipotetizar que las posibilidades de innovación, de desplegar propuestas pedagógico - didácticas contrahegemónicas, se hicieron más admisibles en este perfil de docentes.

Otro aspecto en torno a los habitus como condicionantes de las prácticas innovadoras, refiere no solo a las acciones de los docentes, en lo que respecta a las prácticas de la enseñanza, sino también a otras funciones que atañen a dimensiones organizacionales y administrativas; en este caso a las prácticas y acciones desarrolladas por coordinadores y preceptores. Con diferentes variaciones (según las instituciones analizadas), se logra apreciar que las acciones de los diferentes agentes se encuentran condicionadas por la posición que han ido ocupando en el campo educativo. Sus experiencias en la escolaridad tradicional y/o regular actúan limitando o coartando las posibilidades de innovación que habilita una nueva propuesta formativa. Entre ellas se pueden mencionar: las modalidades de cursado sugeridas a los estudiantes, asociadas al cursado anual o a rendir materias pendientes para comenzar un nuevo año académico; la toma de asistencia simultánea por día y por espacio curricular complejizándose la tarea; la negación en los hechos de la condición de

cursado como alumno libre aunque esté presente en el discurso oficial; la continuidad en las apreciaciones de los alumnos del cursado en bloque o gradual (las que se manifiestan en las entrevistas como el “pasar de año” o “encontrarse en un año de estudio”), etc. Todas estas prácticas tienen como común denominador el establecer a la escuela tradicional como parámetro referencial de su quehacer.

Con respecto a las funciones educativas cumplidas por el PIT, 17 de los 20 docentes entrevistados afirma que la formación impartida se reduce o limita a la formación del ciudadano, frente a otras funciones que la escuela secundaria debe cumplir, como es la formación para la inserción en el mercado laboral o para la continuidad de estudios superiores. En tal sentido, pareciera que el mandato social y educativo implícito en esta propuesta es el fomento de la integración y cohesión social de un sector que se concibe como un peligro potencial. Se hace énfasis en una de las funciones históricas que da origen a los sistemas educativos asociada al disciplinamiento social vía la homogeneización/adaptación. Con relación a este aspecto, Dussel afirma:

En los últimos tiempos y a raíz de la progresiva extensión de la obligatoriedad escolar, el nivel medio (y también las formas alternativas de escolarización orientadas a promover la inclusión educativa en la educación secundaria) ha priorizado su función social desplazando las funciones tradicio-

nalmente académicas. En las últimas décadas, la matrícula escolar creció a un ritmo acelerado, sobre todo en los sectores más postergados socialmente. Muchos alumnos necesitan recibir viandas, becas de apoyo económico, requieren apoyo social para enfrentar situaciones familiares diversas o para afrontar problemas de drogadicción o conflictos con la ley. Así se ven surgir en la escuela nuevas figuras y redes de apoyo externas (juzgados, organizaciones de protección de menores, etc.) que complementan, contribuyen y a veces tensionan la acción de la escuela (Dussel, 2015, p.282).

En contraposición a las visiones pesimistas de los profesores, para los estudiantes entrevistados, la formación recibida en el marco de esta experiencia se constituye en una esperanza, una promesa (quizás) para muchos jóvenes de progreso en su condición económica y social. Ninguno de los estudiantes entre-

vistados puso en tela de juicio el valor de la formación, por el contrario, adjudican a la titulación un valor social por el que merece la pena retomar los estudios. Pese a que variadas investigaciones manifiestan que se ha ido decantando el valor de la conclusión de los estudios secundarios, frente a la progresiva devaluación de los títulos en el mercado, en el imaginario y expectativas de estos jóvenes se manifiesta la permanencia de su utilidad y sentido.

A continuación, se presentan en las Tablas 5 y 6 los resultados de las encuestas administradas a estudiantes, las que ponen de manifiesto sus expectativas en relación a la finalización de sus estudios secundarios. En el caso 1, la mayoría de los estudiantes desea conseguir un trabajo formal al concluir sus estudios (39%), mientras que en el caso 2 la mayoría de los estudiantes (37%) manifiestan que aspiran a seguir estudiando y trabajar.

**Tabla 5.**  
*Expectativas sobre la conclusión de estudios secundarios. Caso 1.*

<b>Expectativas sobre la conclusión de estudios</b>	<b>Porcentaje</b>
Continuar estudios superiores	23%
Tener trabajo formal	39%
Estudiar y trabajar	25%
No sabe / No contesta	13%

Nota: elaboración propia.

**Tabla 6.**

*Expectativas sobre la conclusión de estudios secundarios. Caso 2.*

<b>Expectativas sobre la conclusión de estudios</b>	<b>Porcentaje</b>
Continuar estudios superiores	24%
Tener trabajo formal	21%
Estudiar y trabajar	37%
No sabe / No contesta	18%

Nota: elaboración propia.

Complementando los datos relevados en las encuestas expuestas en las tablas 5 y 6. En las entrevistas realizadas, los estudiantes también ponen de manifiesto sus expectativas en torno a la conclusión de sus estudios. Al respecto sostienen: “Me gustaría estudiar para policía”; “Quiero seguir la carrera de abogacía”; “Voy a seguir la carrera de Turismo”; “Pienso estudiar algo, computación. Algo para ya tener un título y trabajar de algo”; “conseguir trabajo o sino estudiar alguna carrera”.

Duschatzky y Corea, en las conclusiones de su trabajo de investigación “Chicos en banda”, durante los años 90, focalizada en sectores sociales vulnerables, sostienen:

La educación como acción igualadora no es la fabricación de sujetos idénticos entre sí ni la producción de un sujeto sin fisuras a semejanza de algún ideal. La educación igualadora es la acción que hace posible la subjetivación, la que emprende la difícil e incontrolable tarea de introducir a un sujeto en otro universo de significa-

ción de modo de ayudarlo a construir su diferencia” (Duschatzky y Corea, 2002, p. 91).

Es así que la propuesta del PIT se constituye en espacio de subjetivación, de construcción de identidad y de activación del deseo, el que parte del reconocimiento y valoración de los sujetos reales, con sus historias, expectativas, necesidades, así como en la tarea de ampliar sus universos culturales y ayudarlos, acompañarlos en la construcción de un proyecto de vida. Las autoras sostienen que:

El horizonte de posibilidad no radica en la producción de un sujeto a imagen y semejanza de algún ideal, ni en la capacidad de gestionar por sí mismo las exigencias de un mundo fragmentado, sino en la creación de condiciones que habiliten un porvenir, un nuevo tiempo. (Duschatzky y Corea, 2009, p. 93).

***La construcción de vínculos y lazos sociales como condición para el aprendizaje***

Efron sostiene que:

La exclusión en la adolescencia o juventud conduce a la anomia, a borrar las referencias identificatorias, a la falta de sentido de la propia existencia. La exclusión social y escolar destroza las posibilidades de singularización, de ser cada uno sujeto de un proyecto genuino gestado desde el propio deseo. Por ello, se torna imprescindible promover espacios de inclusión subjetivantes, singularizadores, activantes, emancipadores (Efron, 1994, p. 42).

El PIT se configura como una propuesta orientada a restituir las referencias identificatorias de las que habla Efron: acompaña a los estudiantes no solo a retomar sus estudios, sino que también propicia su reconocimiento como sujeto social vulnerable/vulnerabilizado y despliega una serie de dispositivos orientados a su contención e inclusión socioeducativa.

En las instituciones analizadas, la construcción de lazos sociales se constituye en indispensable para propiciar la inclusión escolar. La confianza depositada en el equipo de trabajo, a cargo de la puesta en práctica de la iniciativa, el incentivo y la motivación para continuar y concluir los estudios por parte de los estudiantes, se encuentran fuertemente asociados a las relaciones establecidas con los diferentes agentes escolares (coordinadores, profesores, preceptores, pares). El PIT plantea una ruptura con las concepcio-

nes pedagógicas que disocian al sujeto social de los sujetos de la educación. El alumno es, ante todo, un sujeto social con una trayectoria vital particular que es necesario considerar para promover la inclusión en el sistema educativo. Skliar (2013) establece una diferenciación que resulta interesante como marco explicativo para la experiencia escolar en el marco de este programa. Al respecto sostiene que una cosa es que los alumnos estén presentes (estén) en la escuela y otra que existan (sean) en la escuela. Expresa que los proyectos de inclusión educativa tocan la existencia de los sujetos cuando la existencia de los estudiantes es conocida por los profesores modificando sus formas de planificar, pensar y proponer actividades escolares mediante la construcción de un tipo de pedagogía interesante para estas existencias. Para ello se torna imprescindible, para este autor, revincular a la educación con el campo de los afectos, en el sentido de dejarse afectar y conmover por los sujetos a los que va dirigida la enseñanza.

Siguiendo los aportes de Garay, se considera que los vínculos intersubjetivos se constituyen en tramas que son el soporte de las acciones pedagógicas y de las prácticas educativas. Un sujeto, para ser y sentirse incluido, necesita ser reconocido y valorado por los otros (Garay, 2015). Complementando esta mirada Korinfeld (2013) arguye que la subjetividad de los alumnos y del docente son las que configuran el lazo pedagógico. Los afectos del alumno participan en la escena de la

enseñanza y no puede remitirse lo que está en juego sólo a la capacidad, habilidad o inteligencia de cada quién, ni a la didáctica utilizada.

El docente se encuentra íntegramente implicado en la relación, no solo en lo que hace al dominio de su área de conocimiento y de las metodologías de enseñanza, sino que está implicado en sus emociones, afectos, pasiones. Lo que conlleva que desde ambas posiciones se encuentren mutuamente afectados por el lazo pedagógico. (Korinfeld et al., 2013).

## Discusión

Los principales hallazgos de la investigación, instalan variados interrogantes para futuras indagaciones que posibiliten explorar en otros modos de escolarización, así como en nuevas formas de relación (de los jóvenes, docentes, directores, etc.) con la escuela y con el saber.

Consideramos que romper con la gramática escolar supone un acto creativo, de invención y reinención asociado a un nuevo estado de cosas, implica establecer otra ordenación de la realidad. No existe una única forma de escolarización, aunque se haya institucionalizado una como la forma legítima. Desde esa forma legítima de organización de la enseñanza en la que la mayoría de nosotros ha transitado la escolaridad, se torna necesario proponer análisis que se alejen de las miradas simplificadoras y dicotómicas, asociadas a un pensamiento binario y jerarquizador, que tiende a valorar “otras formas y contenidos” a partir de un

parámetro referencial que se configura como el deseable. El pensamiento moderno ha llevado por los senderos de una comprensión de la realidad social que tiende a ser binaria. Por ende, en los análisis de las propuestas formativas para la escolarización secundaria se tiende a oponer las propuestas alternativas con la escuela tradicional y/o regular, en tanto que dos polos, viendo al polo instituyente como subsidiario al instituido. En el caso del programa que nos ocupa, el polo instituyente está constituido por el PIT, en tanto política subsidiaria que se propone incluir y contener a quienes la escuela tradicional, en tanto que polo instituido, ha expulsado.

Tomar partido y manifestarse a favor o en contra de una política de inclusión se torna más predecible y simplificador que pensar la realidad escolar en su complejidad. Salirse de los blancos o negros para incursionar en las posibilidades que presentan los grises, en tanto zonas de ambigüedad, más que respuestas fijas, permite instalar preguntas sin reducir las experiencias de escolarización alternativas a instancias complementarias desplegadas para propiciar la inclusión de los adolescentes y jóvenes que la escuela tradicional excluye. Estos trayectos pueden albergar nuevas posibilidades, nuevos modos, nuevas formas y también nuevos contenidos que posibilitan renovadas relaciones de los docentes y de los jóvenes con la escuela.

El estudio realizado tuvo como pretensión reconstruir el devenir de una políti-

ca de inclusión educativa; en sus derroteros se exploró en los sentidos construidos por los diferentes actores involucrados en la experiencia formativa desde una mirada compleja, abarcadora, que pretendió abrir preguntas en un esfuerzo por correrse del “deber ser” normalizador del campo de la pedagogía hacia espacios

de interpelación reflexiva que contribuyan a pensar juntos, desde prácticas alternativas vigentes, otras formas de hacer escuela. Miradas imprescindibles que desafían a trabajar en colaboración en la construcción de una escolaridad inclusiva, justa, democrática, plural y de calidad para todos y todas. ■

***Los autores de este artículo declaran que no tienen ningún conflicto de intereses.***

## Referencias

- Ainscow, M. y Miller, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? En Dossier Educación Inclusiva – UNESCO
- Braslavszky, C. (1985). La discriminación educativa en la Argentina. Grupo Editor Latinoamericano.
- Bourdieu, P. (1997). Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción. Anagrama.
- Bourdieu, P. (1997). Capital cultural, escuela y espacio social. Siglo XXI editores.
- Declaración de Incheon. Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos, 25 de mayo, 2015 <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/publicaciones/educacion-2030-declaracion-de-incheon-y-marco-de-accion>
- Dubet, F. (2005). La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa? Gedisa.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2002). Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Paidós.
- Dussel, I. (2015). Los desafíos de la obligatoriedad de la escuela secundaria. Políticas, instituciones y didácticas en un escenario complejo En La educación en la Argentina hoy. La urgencia del largo plazo. Siglo XXI editores.
- Efron, R. (1994). Subjetividad y adolescencia En Adolescencia, pobreza, educación y trabajo. Losada -UNICEF.
- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación En Revista de Trabajo, Año 4, Número 6, s/d.

- Garay, L. (2015). Así, ¿quién quiere estar integrado? La cuestión de la inclusión en la escuela argentina. Comunicarte.
- Gentili, P. (2009). Marcha y contramarchas: El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina En Revista Iberoamericana de Educación. N 49. CAEU – OEI.
- Korinfeld, D. Levy, D. y Rascovan, S. (2013). Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época. Paidós.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2010). Documento Base: Programa Inclusión/ Terminalidad de la Escuela Secundaria y formación laboral para jóvenes de 14 a 17 años. Secretaría de Educación.  
<https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/docbaseinclusion28-9.pdf>
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2010). Propuesta curricular: Programa Inclusión/ Terminalidad de la Escuela Secundaria y formación laboral para jóvenes de 14 a 17 años. <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/propcurricular277.pdf>
- Skliar, C. (2013, 21 de agosto). El lugar del otro en los discursos sobre la inclusión y la diversidad [conferencia] Encuentro educación en la diversidad, Buenos Aires, Argentina. <https://www.youtube.com/watch?v=pEf6veW9wYA>
- Terigi, F. (1999). Conceptos para el análisis de las políticas curriculares En Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio. Santillana.
- Tiramonti, G. (2011). Escuela media: la identidad forzada En Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. Homo Sapiens Ediciones.

## Equipo Editorial

### *Editor*

Marcos Antonio Requena Arellano

### *Comité Editorial*

Alejandra Martínez. Universidad Siglo 21.

Débora Brocca. Universidad Siglo 21.

José María Correa. Universidad Siglo 21.

Melania Ottaviano. Universidad Siglo 21.

Fredy Enrique González. Universidad Federal de Rio Grande, Brasil.

José Pascual Mora. Universidad de Cundinamarca, Colombia.

Luis Casimiro Perlaza. Universidad Austral de Chile, Chile.

Pablo Ríos Cabrera. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

### *Comité Científico*

Débora Brocca. Universidad Siglo 21.

Eugenia Scocco. Universidad Siglo 21.

Macarena Perusset. Universidad Siglo 21.

Mauricio Zalazar. Universidad Siglo 21.

Sergio Conde. Universidad Siglo 21.

Fredy Enrique González. Universidad Federal de Rio Grande, Brasil.

José Francisco Juárez. Universidad Católica Andrés Bello, Venezuela.

Horacio Ferreira. Universidad Católica de Córdoba, Argentina.

José Pascual Mora. Universidad de Cundinamarca, Colombia.

Miguel Ángel Comas. Universitat Oberta de Catalunya, España.

Pablo Ríos Cabrera. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Marcos Sarasola. Universidad Católica de Uruguay, Uruguay.

### *Consejo de Redacción*

#### *Coordinador*

José María Correa

#### *Revisión y corrección de estilo*

Esteban Spontón

Soledad Vivas

#### *Equipo Técnico*

##### *Compilador*

Esteban Spontón

**ISSN 2796-8553**



UNIVERSIDAD  
**SIGLO** **21**