



**CAMPO UNIVERSITARIO**  
Revista de Educación Superior



#02  
diciembre  
2020

## Índice de contenido

*Editorial y presentación. Pp 1-3*

### *Artículos*

-Ignacio Julio Idoyaga, Laura Vargas-Badilla, César Nahuel Moya, Eric Montero-Miranda, Ana Ligia Garro-Mora *“El Laboratorio Remoto: una alternativa para extender la actividad experimental”*  
*Pp. 4-26*

-Pablo Canalicchio *“Elearning: Omnicanalidad y gamificación. Experiencias didácticas de la Cátedra de Marketing Editorial (UBA) durante la cuarentena”* Pp. 27-65

- Analía Errobidart y Cecilia Ferrarino *“El trabajo científico en red y las posibilidades de articular saberes y prácticas en contexto de Pandemia”*. Pp. 66-81

- Lea Vezub, Maricel Lederhos y Adriana Verónica Cian *“El Programa de Formación Docente Continua en Santa Fe. La figura de los <facilitadores”* Pp. 82-99

- Liliana Venuto *“El uso didáctico del documental interactivo en Educación Superior”* Pp. 100-113

-Fernando Rodriguez Luiz, (2020) *“Las dimensiones comunidad y sociedad en las trayectorias educativas de los estudiantes universitarios”* Pp. 114-136

*Crédito Imagen de Tapa:*

Xul Solar (1924) *“Místicos”* - Acuarela y lápiz sobre papel - 36 x 26,5

### CONTACTO

Correo electrónico: [campouniversitario@aduba.org.ar](mailto:campouniversitario@aduba.org.ar) // [infoies@aduba.org.ar](mailto:infoies@aduba.org.ar)

Web: <https://campouniversitario.aduba.org.ar/>

Teléfono: +54 (011) 4966 2544 // +54 (011) 4967 0357

Dirección administrativa: Córdoba 2429 1 Izquierda, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina

ISSN: 2718 6121

## Editorial y presentación

Este segundo número de *Campo universitario*, editada por el IIES UBA ADUBA, nos encuentra todavía atravesando este tiempo marcado por la irrupción de la pandemia del COVID-19. Su impacto y derivaciones son inmensos y desiguales y atraviesan distintos ámbitos de la vida y la actividad social. En este sentido, es inédita la emergencia de nuevas modulaciones sobre vínculos y pautas de la vida social que ponen en paréntesis modos de hacer y de pensar arraigados.

En este contexto, para la educación superior universitaria se impuso el despliegue acelerado de nuevas formas de organización del trabajo docente, de la enseñanza y de la investigación lo que significó entre otras alteraciones, sobrecarga en los tiempos y quehacer de los y las docentes universitarios al mismo tiempo que se evidencian las desiguales condiciones y posibilidades de acceso a recursos tecnológicos tanto para los y las docentes como para los y las estudiantes.

Resulta entonces necesario que los diversos actores sociales involucrados en el ámbito de la educación superior nos aboquemos a reflexionar críticamente para ponderar y evaluar los acontecimientos y cambios producidos y su impacto para una educación superior más inclusiva y de calidad.

Complacidas por las numerosas solicitudes de publicación para este segundo número, que hace muy auspiciosa la continuidad de esta iniciativa abierta a toda la comunidad de docentes e investigadores y complementaria de las actividades IIES, presentamos los 7 artículos que la conforman.

Los tres primeros artículos se hacen eco de la emergencia suscitada por la pandemia en el aula y la investigación. El primero de ellos *El Laboratorio Remoto: una alternativa para extender la actividad experimental en la enseñanza de las ciencias en la universidad*, Ignacio Idoyaga, Laura Vargas-Badilla, César Nahuel Moya, Eric Montero-Miranda y Ana Ligia Garro-Mora, presentan avances de investigación sobre el uso de un Laboratorio Remoto en un primer curso de química de nivel superior como recurso de enseñanza y aprendizaje en tiempos de pandemia, asimismo el autor

propone algunas recomendaciones tendientes al mejoramiento de la educación científica en la postpandemia.

En el segundo artículo *Elearning: Omnicanalidad y gamificación, Experiencias didácticas de la Cátedra de Marketing Editorial (UBA) durante la cuarentena*, el autor, Pablo Canalicchio, enmarcado en la problemática de la virtualización de contenidos de una asignatura diseñada para la presencialidad, da cuenta sobre la experiencia didáctica e innovadora desarrollada por el equipo de la cátedra de Marketing editorial de la Facultad de Filosofía y letras de la UBA, de nuevos recursos de *elearning*, en base a técnicas de omnicanalidad y de gamificación, asimismo el autor a través de distintos anexos, presenta detalles de la organización de clases y actividades así como recursos visuales utilizados.

Por ultimo en *El trabajo científico en red y las posibilidades de articular saberes y prácticas en contexto de Pandemia*, en coautoría Analía Errobidart y Cecilia Ferrarino analizan la experiencia y prácticas de los involucrados de conformación de una red interuniversitaria de equipos de investigación en respuesta a la convocatoria 2020 “PISAC-COVID-19: La sociedad Argentina en la pospandemia”.

En el cuarto artículo *El Programa de Formación Docente Continua en Santa Fe. La función de los “facilitadores” en la implementación*, sus autoras Maricel Lederhos, Adriana Verónica Cian y Lea Vezub ofrecen los primeros resultados del estudio: “*Las políticas de formación docente continua en el nivel secundario de la provincia de Santa Fe. Diseño, gestión y perspectivas de sus protagonistas*” de la Universidad Católica de Santa Fe (UCSF), haciendo foco en el rol de agentes intermedios durante la implementación del mismo. Cabe destacar que la investigación es un trabajo colaborativo y en Red por equipos pertenecientes a la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Nacional de Moreno y la Universidad Nacional de Río Negro.

Seguidamente, *El uso didáctico del documental interactivo en Educación Superior* Liliana Venuto da cuenta de un proyecto de investigación de carácter exploratorio, centrado en evaluación del uso del documental interactivo en el ámbito académico a partir de la construcción de la herramienta - documental interactivo- y de su implementación en el caso ingresantes universitarios, específicamente estudiantes del CBC de la UBA, de la materia Psicología.

El artículo seis, *Las dimensiones comunidad y sociedad en las trayectorias educativas de los estudiantes universitario*, del autor Fernanda Rodriguez Luiz, presenta el avance de su



investigación, en relación al estudio de trayectorias estudiantiles. Entendidos como sujetos, dicho estudio persigue dilucidar qué implicancia tienen las dimensiones comunidad y sociedad, conceptos clásicos de la sociología, atendiendo especialmente a las instancias de socialización que atraviesan los sujetos en su paso por la Universidad. El estudio se aboca a estudiantes de la carrera Psicología de la UNSL.

Por último, agradecemos a los autores por la confianza depositada, a los y las colegas evaluadores por su dedicada tarea y observaciones, al comité científico el acompañamiento brindado y al comité editorial el apoyo a lo largo de esta preparación. Esperamos que la lectura de estos textos sea de interés y contribuya a la reflexión e intercambio.

*Lic. Marisa Iacobellis.*

*Directora Campo Universitario*

## “El Laboratorio Remoto: una alternativa para extender la actividad experimental”

Dr. Ignacio Julio Idoyaga<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-0661-915X>

Mag. Laura Vargas-Badilla<sup>2</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-8268-9811>

Prof. César Nahuel Moya<sup>3</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-2884-3806>

Lic. Eric Montero-Miranda<sup>4</sup>

<https://orcid.org/0000-0003-1180-5800>

Mag. Ana Ligia Garro-Mora<sup>5</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-8544-1002>

Fecha recepción: 6 de octubre de 2020

Fecha aceptación: 9 de noviembre de 2020

Idoyaga, I. Vargas-Badilla, L., Moya, C.N., Montero-Miranda, E. y Garro-Mora, A.L (2020) El Laboratorio Remoto: una alternativa para extender la actividad experimental. *Campo Universitario*. 1(2) Septiembre- Diciembre 2020, pp. 4-26

### Resumen:

Este trabajo presenta un estudio exploratorio y descriptivo sobre el uso de un Laboratorio Remoto de valoración ácido-base en un primer curso de química universitaria. La pandemia de COVID-19 obligó a desplegar una Enseñanza Remota de Emergencia. Los cursos de ciencias naturales se vieron especialmente interpelados en la necesidad de repensar y adaptar las estrategias de enseñanza para

<sup>1</sup> Universidad de Buenos Aires, Facultad de Farmacia y Bioquímica, Centro de Investigación y Apoyo a la Educación Científica. Universidad de Buenos Aires, Instituto de Investigación en Educación Superior. Junín 956, Buenos Aires, Argentina. [iidoyaga@ffyb.uba.ar](mailto:iidoyaga@ffyb.uba.ar)

<sup>2</sup> Universidad Estatal a Distancia, Vicerrectoría de Investigación. Laboratorio de Innovación en Ingeniería Industrial. San Pedro de Montes de Oca, CP 474-2050, San José, Costa Rica. [lavargas@uned.ac.cr](mailto:lavargas@uned.ac.cr)

<sup>3</sup> Universidad de Buenos Aires, Facultad de Farmacia y Bioquímica, Centro de Investigación y Apoyo a la Educación Científica. Universidad de Buenos Aires, Instituto de Investigación en Educación Superior. Junín 956, Buenos Aires, Argentina. [mmoya@ffyb.uba.ar](mailto:mmoya@ffyb.uba.ar)

<sup>4</sup> Universidad Estatal a Distancia, Escuela de Ciencias Exactas y Naturales, Programa de Laboratorio. San Pedro de Montes de Oca, CP 474-2050, San José, Costa Rica. [emonterom@uned.ac.cr](mailto:emonterom@uned.ac.cr)

<sup>5</sup> Universidad Estatal a Distancia, Escuela de Ciencias Exactas y Naturales, Programa de Laboratorio. San Pedro de Montes de Oca, CP 474-2050, San José, Costa Rica. [lgarro@uned.ac.cr](mailto:lgarro@uned.ac.cr)

incorporar actividades experimentales en entornos digitales. Dentro de las alternativas existentes, los Laboratorios Remotos, laboratorios reales accesibles a distancia, se presentan como potentes innovaciones adecuadas al nivel superior. La metodología, correspondiente a un enfoque mixto, incluyó el diseño, la validación y la aplicación de un cuestionario con enunciados tipo Likert para los estudiantes y uno de preguntas abiertas para los profesores. Participaron 1062 estudiantes y 28 profesores. Los resultados muestran que los estudiantes perciben que el trabajo en estos laboratorios promueve aprendizajes vinculados al diseño experimental y al manejo de datos y que los profesores reconocen que estos dispositivos promueven el aprendizaje de procedimientos intelectuales y sensorio-motores. Como principal conclusión se destaca la adecuación de las estrategias a los objetivos de la formación profesional. Además, es importante señalar la necesidad de seguir investigando para incorporar la actividad experimental en la enseñanza a distancia o de modalidad mixta en la post pandemia.

#### *Palabras clave:*

Laboratorio Remoto, Laboratorio Extendido, Educación en Química, Educación Científica, Universidad, Enseñanza Remota de Emergencia, Pandemia, Actividades Experimentales

#### *Introducción*

Este trabajo presenta un primer estudio de carácter exploratorio y descriptivo sobre el uso de un Laboratorio Remoto en un primer curso de química de nivel superior que, en tiempos de pandemia, se organizó en una plataforma virtual de enseñanza y aprendizaje.

La irrupción de la pandemia de COVID-19, que a mediados de 2020 encontró su epicentro en la región latinoamericana, y las consecuentes medidas de distanciamiento social adoptadas por la mayoría de los gobiernos, modificaron sustancialmente cientos de aspectos de la vida en sociedad. Particularmente, las prácticas educativas en contextos formales debieron adaptarse a nuevas mediaciones. Así, las instituciones se vieron obligadas a desplegar dispositivos de Enseñanza Remota de Emergencia (ERE) para garantizar la continuidad educativa (García-Peñalvo et al, 2020).

La ERE se diferencia de cursos y programas de educación a distancia, virtual o en casa. Sus orígenes e intereses son otros (Means et al, 2006). A diferencia de las experiencias planificadas desde un principio y diseñadas para estar en línea, la ERE es una propuesta temporal y alternativa debido a

circunstancias de crisis, cuyo objetivo principal no es recrear un ecosistema educativo robusto, sino más bien garantizar la continuidad pedagógica (Hodges et al, 2020). Sin demérito de lo anterior, es importante destacar que las propuestas de ERE deben considerar los aportes de las didácticas específicas y que su análisis permite incorporar herramientas, que persistan luego de la crisis, para mejorar las prácticas de enseñanza.

La universidad latinoamericana, por primera vez en la historia, llevó adelante una ERE masiva durante la crisis sanitaria global. Esto puso de manifiesto que, en muchas instituciones educativas de nivel superior, se registran dificultades para afrontar los desafíos emergentes, tanto en los aspectos tecnológicos como en los didácticos, fundamentales para sostener una enseñanza inclusiva y de calidad mediada por las tecnologías digitales (Idoyaga, et al, en prensa).

Las asignaturas pertenecientes al área de ciencias naturales, que forman parte de los planes de estudio de diversas titulaciones de nivel superior (bioquímica, medicina, farmacia, por mencionar algunas), se vieron particularmente interpeladas por el proceso de virtualización de su enseñanza (Lorenzo, 2020). La educación en ciencia y tecnología, de gran relevancia en estos tiempos para comprender e intervenir sobre los problemas que presenta la realidad, posee una naturaleza altamente experimental que debe ser especialmente considerada en las propuestas educativas. El trabajo en el laboratorio de ciencias constituye un contenido medular para la construcción de conocimiento en estas áreas (Franco Moreno et al, 2017).

Los esfuerzos realizados hasta el momento implican, entre otras cosas, la incorporación de recursos tecnológicos tendientes a facilitar el vínculo entre docentes y estudiantes. No obstante, es menester seguir trabajando para resolver cuestiones clave acerca de cómo transformar los cursos virtuales en propuestas didácticas que potencien el aprendizaje pleno, a partir de la incorporación de la práctica experimental. Metafóricamente, se logró extender el aula, pero persiste la necesidad de extender el laboratorio.

Todo lo comentado en los párrafos anteriores evidencia la necesidad de llevar adelante investigaciones en didáctica de las ciencias naturales, que tiendan a construir conocimiento original sobre las actividades experimentales mediadas por tecnología, y la relevancia de estudios que describen estrategias y dispositivos que recuperen la práctica experimental en la ERE, generando insumos para la enseñanza en la post-pandemia. En concordancia, el objetivo de este trabajo es presentar los primeros avances sobre la investigación del uso de Laboratorios Remotos dentro del

Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires, ofreciendo insumos para la incorporación de prácticas experimentales en las propuestas de enseñanza en entornos digitales.

### *Marco teórico*

El marco teórico que se presenta a continuación se articula de lo general a lo particular. En primer lugar, se introducen algunas características de las actividades experimentales en la educación en ciencias. En segundo lugar, se comentan posibles estrategias para recuperar el trabajo experimental en propuestas digitales. En tercer lugar, se detallan las potencialidades de la enseñanza con laboratorios remotos.

### *Actividades experimentales*

La actividad experimental es una acción planificada didácticamente cuyo objetivo es generar condiciones propicias para que se produzcan aprendizajes de procedimientos, conceptos y actitudes. Se desarrolla mediante la manipulación y el estudio de las correlaciones de variables de trabajo (independientes) y observadas (dependientes) y es considerada central en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias.

Las propuestas que incluyen actividades experimentales se caracterizan por promover el aprendizaje de procedimientos fundamentales para el ejercicio profesional vinculado a titulaciones en ciencia y tecnología. Estos procedimientos pueden agruparse en procedimientos intelectuales y procedimientos sensorio- motores (Lorenzo, 2020). Entre los primeros se puede distinguir:

1. Procedimientos Intelectuales de Reconocimiento (PIR). Se trata de aquellos que permiten a los estudiantes reconocer un determinado objeto o suceso (por ejemplo, la asociación de una práctica a un modelo o la identificación de variables dependiente, independiente y de control).
2. Procedimientos Intelectuales de Control (PIC). Son aquellos que se ponen en juego a la hora de supervisar una acción y tomar decisiones sobre alguna situación para ejercer cierto grado de control sobre la misma (por ejemplo, el diseño experimental y la definición de valores de corte).

Los segundos, incluyen:

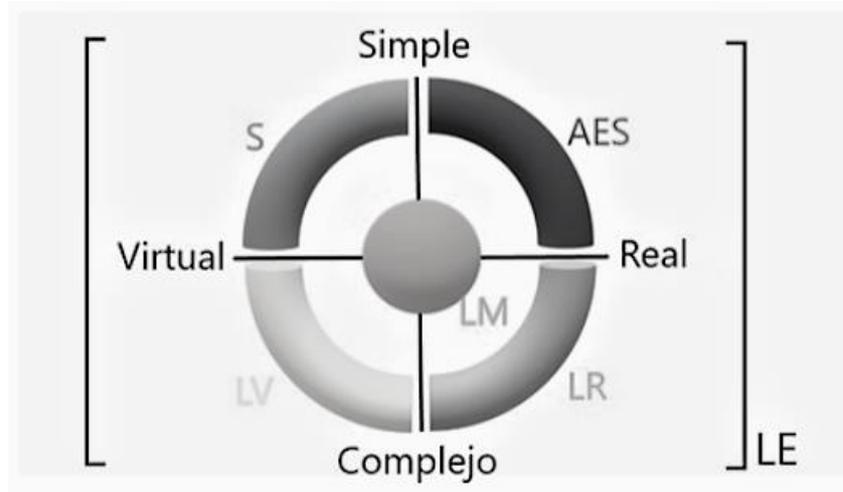
1. Procedimientos Sensorio-motores de Acción (PSA). Son aquellos que involucran las acciones relacionadas a la motricidad fina con el objetivo de modificar el sistema (por ejemplo, la manipulación de instrumental).
2. Procedimientos Sensorio-motores de Observación (PSO). Implican la especialización de los sentidos, que permiten significar hechos como datos de una observación (por ejemplo, reconocer el punto final en una valoración).

### *Laboratorio Extendido*

La necesidad de investigar la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE) y de articular acciones tendientes a recuperar la actividad experimental, como elemento medular de la educación de nivel superior en ciencia y tecnología, llevó a plantear el Modelo de Laboratorio Extendido (MLE o, simplemente, LE). Él LE puede entenderse como el uso didáctico y sistémico de dispositivos y estrategias para llevar adelante actividades experimentales en entornos educativos digitales (Idoyaga, 2020). Es decir, él LE no es una única aproximación, sino el establecimiento de un híbrido experimental, donde distintos recursos (laboratorios) actúan de manera sinérgica con el objetivo de aumentar la probabilidad de que se generen aprendizajes de procedimientos, actitudes y conceptos. En este sentido, y de forma no excluyente, él LE incluye: Actividades Experimentales Simples (AES) o Laboratorios Caseros, Simulaciones (S), uso de teléfonos inteligentes o Laboratorios Móviles (LM), Laboratorios Virtuales (LV) y Laboratorios Remotos (LR). Las AES, que conforman el corazón de las propuestas de Laboratorios Caseros, son un tipo particular de actividad experimental caracterizada por la sencillez y seguridad (Idoyaga y Maeyoshimoto, 2018). No requieren laboratorio ni equipamiento, sus costos son muy bajos y pueden considerarse potencialmente ubicuas. No debe pensarse que por ser simples son poco relevantes o tienen bajo impacto. Estas actividades promueven los aprendizajes de todos los procedimientos, incluidos los PSA. Las simulaciones son programas que permiten la visualización de fenómenos concretos vinculados a abstractos modelos científicos. Son una representación simplificada de un hecho, objeto o proceso, que concentra su atención en aspectos específicos del mismo, y permite intervenir eficazmente sobre el sistema representado (Raviolo y Garritz, 2010). Estas, suelen agruparse dando lugar a LV (Arias y Arguedas-Matarrita, 2020) que pueden incluir representaciones de la incertidumbre empírica. En ambos casos, debe vigilarse la identidad de la programación con los límites del modelo teórico. Estas alternativas permiten trabajar sin problemas los procedimientos intelectuales e, incluso, podrían promover algunos procedimientos sensorio-motores vinculados al uso y lectura en cierto instrumental.

Los LR son un conjunto de tecnologías que permite a profesores y estudiantes llevar a cabo una actividad experimental de manera relativamente similar a si estuvieran en el laboratorio tradicional. Se trata de actividades experimentales reales manipuladas a distancia, que permiten el tratamiento de datos empíricos con la incertidumbre asociada al proceso de medición. El correcto uso de este tipo de dispositivos promueve el aprendizaje de procedimientos intelectuales y PSO. Los LM son aquellos en los que el teléfono inteligente es protagonista. En realidad, existen muchas formas de usar estos recursos. Se puede reconocer el uso como instrumento de medición (tiempo, aceleración, intensidad sonora, intensidad luminosa, etc.), como instrumento de registro (fotografías, filmaciones y grabaciones) y como instrumento de observación (lupa). Además, incluyendo marcadores (representaciones gráficas), permiten aumentar la realidad para manipular objetos virtuales y pueden ser soporte de simulaciones y LV. En consecuencia, según el tipo de uso promoverán el aprendizaje de diversos tipos de procedimientos.

En suma, los distintos elementos que integran la propuesta del LE se diferencian en los procedimientos que se ponen en juego, en su pertenencia a la realidad y en el nivel de complejidad. Así, la Figura 1 muestra cómo pueden integrarse considerando dos ejes: simple-complejo y real-virtual. Los LM que pueden usarse de diferente forma, ocupan el origen de coordenadas.



**Figura 1:** Modelo del Laboratorio Extendido (LE) de Idoyaga. AES: Actividades Experimentales Simples, LR: Laboratorios Remotos, LV: Laboratorios Virtuales, S: Simulaciones, LM: Laboratorios Móviles.

Dentro del universo del LE, los LR son una clara alternativa que permite el trabajo riguroso con la complejidad e incertidumbre del dato empírico y la toma de decisiones que promueven los aprendizajes de los procedimientos propios del quehacer profesional. Más aún, este tipo de laboratorios permiten a estudiantes y profesores universitarios recuperar el carácter experimental de la educación en ciencia y tecnología en el marco de actividades de alta sofisticación propias del nivel. En consecuencia, el siguiente apartado se centra en los LR.

## *Laboratorio Remoto*

Recapitulando, un Laboratorio Remoto (LR) consiste en un conjunto de tecnologías Hardware y Software que permiten a estudiantes y profesores, a través de Internet, llevar a cabo un experimento de la misma manera que si estuviera en el laboratorio presencial. La diferencia radica en que la manipulación del equipamiento se realiza a distancia, en cualquier momento y desde cualquier lugar. Los LR son comunes en la educación en física (Arguedas et al, 2019) e ingeniería (Ortelt, et al, 2020), pero son escasos los desarrollos en educación en química, dada la naturaleza de los procesos experimentales en esta área. Es decir, la mayoría de las actividades experimentales en cursos de química de nivel superior implica la ocurrencia de reacciones irreversibles o en las que recuperar las condiciones iniciales es muy complejo. Así, los LR, que en física pueden volver atrás, reiniciarse y reutilizarse, en química enfrentan un desafío.

Los LR pueden clasificarse en Laboratorios en Tiempo Real (LTR) y Laboratorios Diferidos (LD). En los LTR, los estudiantes acceden y manipulan el equipamiento en forma sincrónica; por ejemplo: el cierre o la apertura de llaves de un circuito. En cambio, los LD están basados en un conjunto de experiencias grabadas llevadas a cabo en un laboratorio real. Así, la interfaz de un LD permite al estudiante tener la misma experiencia que en un LTR. Todos los datos son reales y la experiencia se puede realizar por un gran número de personas de manera simultánea (Narasimhamurthy et al. 2020).

El uso de LD se presenta como una oportunidad en la enseñanza de la química, ya que permite que un proceso irreversible, como es habitual en la experimentación en química, pueda replicarse infinidad de veces. Por otro lado, posee la ventaja de disminuir el consumo de reactivos, evitar retrasos por averías en aparatos, disminuir y los tiempos de espera por la dependencia de la cantidad de equipos (Pokoo-Aikins et al, 2019).

En la educación superior, las secuencias didácticas con LR brindan la oportunidad de aumentar la autonomía de los estudiantes en el trabajo experimental, ya que no están limitados por cuestiones de acceso y disponibilidad, permitiéndoles repetir y modificar las actividades experimentales para autorregular su aprendizaje. En este sentido tienen a fortalecer la creatividad e iniciativa (Aramburu et al, 2020). Además, estas aproximaciones encierran la potencialidad de aumentar la cantidad de actividades experimentales que, como se dijo, son consideradas centrales en la enseñanza de las ciencias y la tecnología (Moussa, et al, 2020). La disposición de LR en macro universidades

(masivas), de aulas heterogéneas y de acceso irrestricto, brinda la posibilidad a los profesores de estructurar su enseñanza para responder a las necesidades educativas de múltiples perfiles estudiantiles, como los que se registran en los primeros años. Es decir, las posibilidades que brindan estos laboratorios de repetir y modificar las prácticas experimentales, de realizarlas en cualquier momento y lugar, y el hecho de que los soportan distintas pantallas (celular, Tablet, computadora, entre otros) democratiza el acceso y permite que llevar adelante propuestas de trabajo personalizadas (Narasimhamurthy et al, 2020).

### *Materiales y métodos*

En este apartado se describe el desarrollo del Laboratorio Remoto (LR) de Valoración Ácido-Base (VAB), su implementación y la metodología utilizada para el estudio de su uso en el marco de una propuesta de enseñanza de nivel superior.

#### *Desarrollo del LR de VAB*

Se trata de un laboratorio diferido (LD) especialmente diseñado por el grupo del Laboratorio de Experimentación Remota de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica (UNED). Este dispositivo, puede integrarse a secuencias didácticas que busquen trabajar aspectos experimentales en cursos de química general, inorgánica y analítica. Su elaboración implicó tres fases: Diseño, Registro y Montaje.

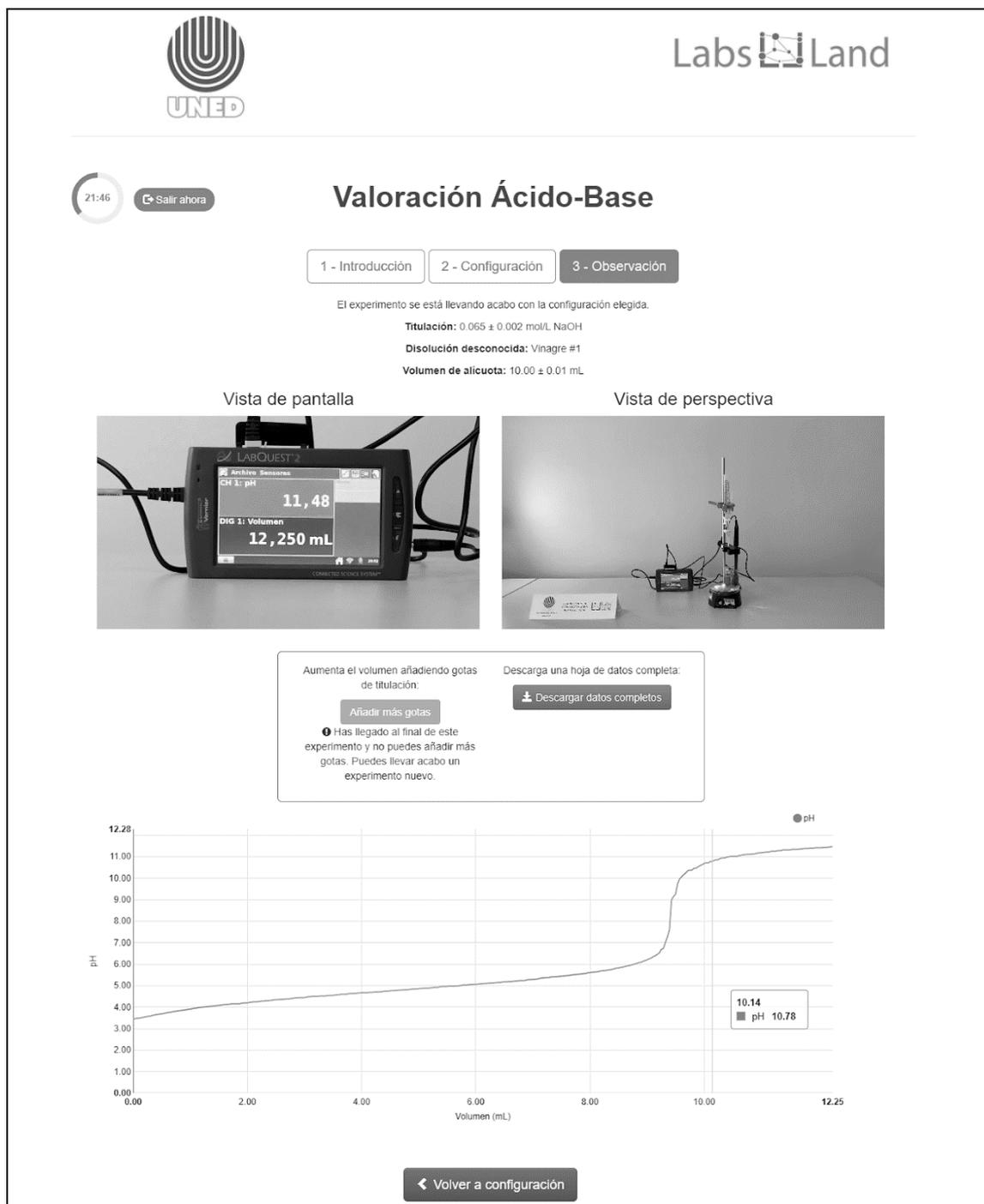
1. *Diseño*. En esta fase se diseñó y desarrolló un equipo de valoración ácido-base que permitiera automatizar el proceso de adición de volumen de valorante. Para esto se empleó un sistema de conteo de gotas capaz de indicar el volumen administrado en mililitros. Además, para la medición del potencial de ion hidronio se utilizó un electrodo de pH. Ambos elementos fueron conectados a una interfaz que recolectaba y almacenaba los datos cada segundo. El equipo se armó sobre una estación de agitación magnética con soporte para sostener los elementos y el material de vidrio necesario (Figura 2).



**Figura 2:** Equipo de Valoración Ácido-Base Automatizado desarrollado por la UNED.

2. *Registro*. En esta segunda fase, se llevó a cabo la experimentación. Se seleccionó como analito una muestra incógnita de ácido cítrico en solución acuosa, como valorante una solución de referencia de hidróxido de sodio y como indicador fenolftaleína. Los ensayos se realizaron por triplicado. Durante esta fase se filmó en tiempo real cada repetición desde tres ángulos diferentes.

3. *Montaje*. En esta tercera fase, en conjunto con la empresa LabsLand, spin off de DeustoTech, se desarrolló el Software necesario para el uso del LR de VAB, que como se indicó es un LD. El trabajo de desarrollo permitió configurar el acceso a través de la página web de LabsLand, que al iniciar sesión muestra tres pestañas. En la primera pestaña se describen las características de la valoración ácido-base. En la segunda pestaña se permite el seteo de la configuración de la actividad experimental, donde profesores y estudiantes pueden escoger la concentración de la solución valorante y la muestra incógnita con la que se desea trabajar. En la tercera pestaña, se accede a la actividad experimental (figura 3). Se pueden adicionar las gotas de valorante sobre la muestra y al mismo tiempo observar cómo se registran los datos en un gráfico de pH en función de volumen. Alcanzado el punto final, se distingue con facilidad el viraje del indicador. Al completar la experiencia, se pueden descargar los datos crudos para su posterior tratamiento.



**Figura 3.** Interfaz de trabajo del LD de VAB.

### Implementación

El LR de VAB se implementó como parte de la propuesta de enseñanza del en el curso de química de la Cátedra Idoyaga del Ciclo Básico Común (CBC) de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Se trata de un primer curso de química introductoria que presenta distintos capítulos disciplinares: Sistemas materiales, Estructura atómica, Relaciones de masa, Gases, Configuración electrónica, Propiedades periódicas, Enlace químico, Soluciones, Estequiometría, Cinética química, Equilibrio químico,



Ácidos y bases y compuestos del carbono. Durante el primer cuatrimestre de 2020, en el que se llevó adelante la implementación, las actividades se realizaron en un aula virtual especialmente diseñada.

El curso contó con 1400 estudiantes activos y 31 docentes que trabajaron de manera colegiada. Dada la naturaleza del CBC, los estudiantes exhiben perfiles muy heterogéneos. Se registran sustanciales diferencias en sus recorridos escolares, trayectorias personales, posibilidades de acceso a internet, disponibilidad de pantallas (móvil, Tablet, laptop) y recursos simbólicos. Muchos son primera generación universitaria y la mayoría (por encima del 90%) está inscripto a carreras del área de las ciencias biomédicas.

La propuesta de la Cátedra durante la pandemia es básicamente asincrónica, aunque se ofrecen tutorías sincrónicas, encuentros especiales y streaming con participación de los estudiantes por chat y con botoneras digitales. En el aula virtual, que soporta las actividades, se ofrecen múltiples materiales especialmente diseñados y se plantean actividades experimentales siguiendo el modelo de Laboratorio Extendido (LE) y atendiendo a las tendencias en didáctica de las ciencias naturales.

La implementación del LR se realizó en la clase correspondiente a la unidad de Ácidos y Bases. Se generó un módulo dentro del aula virtual para facilitar el trabajo de los estudiantes (figura 4). Se coordinó habilitar un espacio para la Cátedra en la plataforma de LabsLand y se integró al entorno virtual de enseñanza y aprendizaje provisto por el CBC. Además del acceso al laboratorio, los profesores del curso pusieron a disposición materiales especialmente diseñados: guía de fundamentos sobre la valoración ácido-base, guía de trabajo práctico, recomendaciones para la confección de informes de laboratorio y rúbrica de evaluación.

**Figura 4.** Módulo del LD de VAB incluido en el aula virtual de la Cátedra Idoyaga de Química del CBC durante el primer cuatrimestre de 2020.

## Metodología

La metodología utilizada para explorar el uso del LR de VAB en el curso de Química de la Cátedra Idoyaga del CBC de la UBA, durante el primer cuatrimestre de 2020, correspondió a un enfoque mixto con pretensiones descriptivas. La misma incluyó dos estudios complementarios y convergentes de los cuales participaron respectivamente estudiantes y profesores. Ambos estudios requirieron el diseño y validación por ronda de expertos (en Argentina y Costa Rica) de

cuestionarios. En todos los casos, la participación fue voluntaria, no interfirió en el normal desarrollo de las actividades académicas, contó con el consentimiento informado y los datos filiatorios fueron tratados de forma confidencial y codificados. En este apartado se comentan las características generales, los participantes, cuestionarios y recolección y análisis de datos de cada uno de los estudios.

*Estudio 1: Percepción de aprendizaje con LR de los estudiantes.*

En este estudio, para aportar a la investigación sobre el uso de LR, se buscó conocer qué aprendizajes vinculados al trabajo con estos dispositivos perciben los estudiantes. Participaron 1062 estudiantes que expresaron su grado de acuerdo (1: totalmente en desacuerdo, 2: parcialmente en desacuerdo, 3: parcialmente de acuerdo, 4: totalmente de acuerdo) con 10 enunciados estilo Likert que conformaron el cuestionario (Tabla 1) validado y adaptado de la propuesta de Heck (2017). De estos 10 enunciados, los primeros 5 fueron los estudiados y los segundos 5, equivalentes por la negativa a los primeros, fueron incluidos como control interno para detectar posibles sesgos.

**Tabla 1:** Enunciados del cuestionario de percepción de los estudiantes

ENUNCIADO		1	2	3	4
E1	El trabajo con el Laboratorio Remoto me ayudó a comprender mejor los conceptos de la clase.				
E2	El trabajo con el Laboratorio Remoto me ayudó a comprender mejor cómo se trabaja en el laboratorio de química.				
E3	El trabajo con el Laboratorio Remoto me ayudó a comprender mejor cómo se trabaja con datos experimentales.				
E4	El trabajo con el Laboratorio Remoto me ayudó a comprender mejor cómo se trabaja con gráficos.				
E5	El trabajo con el Laboratorio Remoto me ayudó a resolver las actividades planteadas en la guía de ejercicios y problemas.				
C1	El trabajo con el Laboratorio Remoto me resultó poco útil a la hora de comprender los conceptos de la clase.				
C2	El trabajo con el Laboratorio Remoto me resultó poco útil a la hora de comprender mejor cómo se trabaja en el laboratorio de química.				
C3	El trabajo con el Laboratorio Remoto me resultó poco útil a la hora de comprender mejor cómo se trabaja con datos experimentales.				
C4	El trabajo con el Laboratorio Remoto me resultó poco útil a la hora de comprender mejor cómo se trabaja con gráficos.				
C5	El trabajo con el Laboratorio Remoto me resultó poco útil para resolver las actividades planteadas en la guía de ejercicios y problemas.				

En conjunto, estos enunciados buscaron reconocer la percepción de los aprendizajes relacionados a conceptos, procedimientos, modos de trabajo y resolución de problemas. La aplicación del cuestionario se realizó 15 días después del trabajo con el LR de VAB a través del aula virtual de la asignatura. Para el análisis de datos se recurrió a la estadística descriptiva. Se calcularon frecuencias

absolutas, relativas (porcentuales) y estadísticos descriptivos de tendencia central (mediana y moda). En todos los casos se utilizó el Software IBM SPSS Statistics versión 25.

*Estudio 2: Ponderación de los LR como recurso didáctico de los profesores.*

Este estudio buscó conocer la opinión de los profesores que implementaron el LR de VAB en el curso de Química del CBC durante el primer cuatrimestre del 2020. Se indagó la apreciación de los 28 profesores participantes sobre el uso del LR por medio de un cuestionario de preguntas abiertas, que se incluyen en la Tabla 2.

**Tabla 2:** Preguntas abiertas incluidas en el cuestionario de ponderación de los profesores

P1	¿Qué aspectos, procedimientos, y/o valores de la química considera que se pueden enseñar a partir de este laboratorio remoto?
P2	¿Qué ventajas y desventajas considera que tiene el uso de laboratorios remotos para enseñar química?
P3	Comente las ventajas y desventajas que tiene el uso de los laboratorios remotos con respecto a los laboratorios presenciales.
P4	¿Cómo valora los laboratorios remotos para realizar actividades experimentales en la emergencia por covid-19? ¿Por qué?

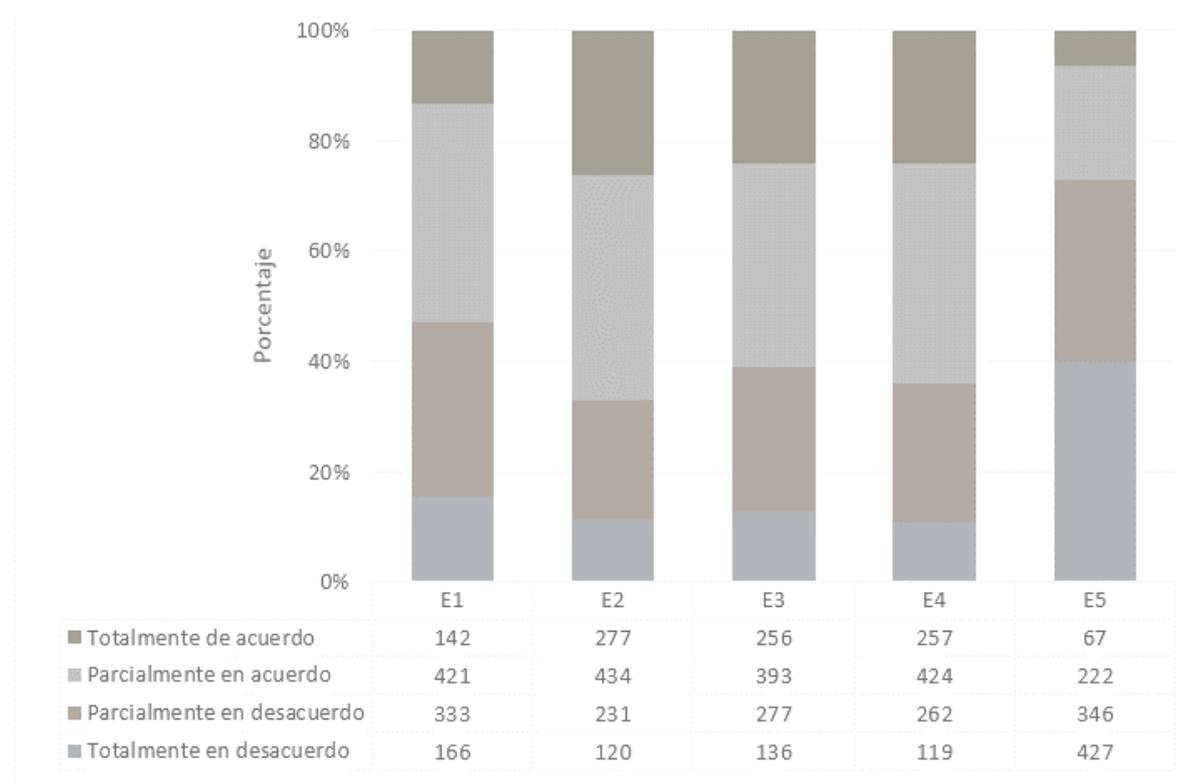
En conjunto, estas preguntas buscaron identificar qué contenidos piensan los profesores que pueden enseñarse con el LR de VAB, qué ventajas y desventajas presenta y cómo es su adecuación en el contexto de la pandemia. Para el análisis de datos se recurrió a la técnica de análisis del contenido. Se estudiaron las respuestas de los profesores con ayuda del Software ATLAS.ti versión 8.

*Resultados*

*Estudio 1*

Este estudio buscó conocer la percepción de los estudiantes sobre los aprendizajes vinculados al trabajo en el Laboratorio Remoto (LR) de Valoración Ácido-Base (VAB). La figura 5 muestra las frecuencias absolutas y los porcentajes obtenidos para cada grado de acuerdo en cada uno de los cinco enunciados estudiados.

Figura 5. Frecuencias absolutas y los porcentajes obtenidos para cada grado de acuerdo en cada uno de los 5 enunciados estudiados (página siguiente)



La tabla 3 muestra los estadísticos de tendencia central, moda y mediana para cada uno de los cinco enunciados. Cabe recordar que el nivel 1 corresponde a totalmente en desacuerdo, el 2 a parcialmente en desacuerdo, el 3 a parcialmente de acuerdo y el 4 a totalmente de acuerdo.

**Tabla 3** Estadísticos de tendencia central, moda y mediana, para los 5 enunciados.

ENUNCIADOS	E1	E2	E3	E4	E5
Mediana	3,00	3,00	3,00	3,00	2,00
Moda	3	3	3	3	1

El comportamiento de los datos se revela homogéneo para los enunciados 2, 3 y 4, con porcentajes en acuerdo (niveles 3 y 4) de 67, 61 y 64% respectivamente y medianas y modas de 3 en todos los casos. Esto indica que los estudiantes reconocen haber aprendido cuestiones referidas al trabajo en el laboratorio de química, con datos experimentales y con gráficos, y que lo vinculan al uso del LR de VAB. Algo similar, aunque en menor medida, ocurre con el enunciado 1, con porcentaje en acuerdo de 53% y mediana y moda de 3. Esto da cuenta que los estudiantes reconocen que su labor en el LR ayudó al aprendizaje de conceptos.

Las respuestas para el enunciado 5 mostraron un comportamiento diferente a los otros. El porcentaje en acuerdo apenas alcanzó el 27%, la mediana fue de 2 y la moda de 1. Esto refleja que

los estudiantes no perciben mayores aportes del trabajo en el LR a la hora de enfrentarse a la resolución de problemas en química.

Los enunciados de control, incorporados al cuestionario para reconocer sesgos e inconsistencias, mostraron un comportamiento coherente con los enunciados en estudio (Tabla 4). Solo el caso del enunciado C5 registra una diferencia con el E5 en los porcentajes de acuerdo.

ENUNCIADOS	C1	C2	C3	C4	C5
Totalmente en desacuerdo	239 / 23%	277 / 26%	270 / 25%	334 / 31%	193 / 18%
Parcialmente en desacuerdo	323 / 30%	323 / 30%	374 / 35%	327 / 31%	265 / 25%
Parcialmente de acuerdo	341 / 32%	302 / 28%	307 / 29%	283 / 27%	345 / 32%
Totalmente de acuerdo	159 / 15%	160 / 15%	111 / 10%	118 / 11%	259 / 24%
<b>Mediana</b>	<b>2,00</b>	<b>2,00</b>	<b>2,00</b>	<b>2,00</b>	<b>3,00</b>
<b>Moda</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>3</b>

**Tabla 4** Estadísticos de los enunciados de control

## Estudio 2

Este estudio pretendió indagar las opiniones de los docentes sobre la implementación del LR de VAB. Las preguntas analizadas se estructuraron en torno a las siguientes tres cuestiones, relacionadas a la educación en química: la relevancia del LR de VAB para la enseñanza y el aprendizaje de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales; sus ventajas y desventajas y su potencialidad para recuperar la actividad experimental durante la pandemia de covid-19.

En primer lugar, en relación con los contenidos del curso, los profesores destacan que el LR permite desarrollar conceptos centrales de la unidad (como acidez, basicidad, pH, pka, constante de equilibrio) y fundamentos asociados a la valoración. Por ejemplo, se encontraron respuestas como:

*D1: “A partir del laboratorio remoto se podrían explicar temas como acidez y basicidad, titulaciones, utilización de indicadores con sus características y neutralización”*

Asimismo, aparecen menciones a cuestiones relativas a procedimientos propios de la práctica experimental, como las siguientes:

*D12: “Se puede enseñar cómo es el protocolo en los laboratorios”*

*D20: “Trabajar con el error y la exactitud en procedimientos experimentales”*

En segundo lugar, los profesores participantes mencionaron diversas ventajas y desventajas del uso del LR de VAB (Tabla 5).

<b>Apreciaciones de los profesores</b>	
<b>Ventajas del LR valoración ácido-base</b>	<b>Desventajas del LR valoración ácido-base</b>
<p>- Provee conocimientos previos del laboratorio y permite generar mayor experiencia en el estudiante. D1: "Pueden ver algo que antes o se veía hasta la entrada de la carrera". D4: "... el estudiante estaría más canchero con las titulaciones, o al menos no estaría tan perdido como si fuera la primera vez..." D7: "...permite poner en evidencia lo que teóricamente damos en los encuentros".</p> <p>- Una buena opción al no tener posibilidad de asistir de forma presencial. D2: "...Acerca al estudiante a la práctica diaria que en momento de virtualidad es imposible".</p> <p>- Permite un manejo de conceptos con mayor profundidad y el trabajo de cálculos y análisis gráfico. D3: "...aprovechamiento para trabajar procesos gráficos, lógico-matemáticos... conceptualizaciones más profundas..."</p> <p>- Se elimina el estrés generado por el manejo de la técnica y se centra la atención en la observación y el funcionamiento del equipo. D6: "...poder realizar con tranquilidad nosotros mismos la experiencia, pero sin tener la alta probabilidad de error... además de la presión de que nos dé bien la titulación..."</p> <p>- Brinda un acercamiento a la experimentación real y no solo el abordaje teórico. D8: "Nos acerca a la realidad del laboratorio..." D9: "implica la visualización de ejercicios que sólo se plantean en papel..."</p> <p>- Posee un tiempo y número de estudiantes ilimitado para su uso y la experiencia puede repetirse cuantas veces se quiera. D1: "Los alumnos no tienen un tiempo limitado para resolver la práctica". D6: "...si algo no quedó claro se puede repetir..." D7: "Accesible a un gran número de estudiantes".</p> <p>- Evita muchos errores que se cometen de forma presencial. D2: "...No permite la equivocación en el uso de los instrumentos que sí permite la presencialidad..."</p> <p>- Se puede detener la valoración en el punto final exacto. D3: "poder detener la valoración en el punto de equivalencia exacto..."</p> <p>- No se requiere de un espacio físico y representa una alternativa de bajo costo y amigable con el ambiente. D5: "no tiene necesidad de espacio físico...es de muy bajo costo entiendo..." D6: "...tiene una ventaja económica y en el medio ambiente..."</p>	<p>- No existen muchos componentes para manipular. D1: "No hay muchas variables para manejar". D8: "...la incapacidad de manipular los materiales."</p> <p>- Se omiten aspectos técnicos como la comprensión del concepto de pH, la calibración y errores en la valoración. D3: "el concepto de pH queda muy inestable para su comprensión, la valoración gota a gota que hace que quede escondida la calibración, factores que inciden en la valoración". D6: "...no se pueden apreciar los errores asociados a cada técnica..."</p> <p>- Esta técnica siempre requiere del componente de presencialidad para aprender las técnicas. D4: "...en la vida profesional las titulaciones se hacen manualmente...los alumnos y alumnas no toman la práctica necesaria, tanto manual como ocular..." D1: "No aprenden fehacientemente a usar los instrumentos de laboratorio".</p> <p>- No abarca aspectos de seguridad y limpieza de laboratorio. D6: "...deja de lado el componente de seguridad en el laboratorio... el orden y la limpieza del espacio de trabajo..."</p> <p>- La lentitud del laboratorio. D7: "...por momentos se tomaba más lento". D8: "...requiere de mucho tiempo para usarlo por completo".</p> <p>- Aplicable solo a cursos básicos. D5: "...solo aplica al primer año de las carreras..."</p> <p>- Se limita la selección de indicadores, valorantes y muestras incógnitas. D8: "nos limita al uso de un solo tipo de indicador y ciertos ácidos y bases."</p>

**Tabla 5.** Apreciaciones de los profesores sobre la experiencia con el LR de valoración ácido-base.

En tercer lugar, los profesores, en términos generales, valoraron positivamente el uso de los LR para realizar actividades experimentales en la emergencia por covid-19. Por un lado, aparecen menciones a su utilidad para abordar contenidos teóricos, en especial en los niveles de formación iniciales de la carrera. Por ejemplo:

*D19: “Son útiles para tener una primera aproximación al tema y para utilizarse a modo de ayuda para la explicación de los temas teóricos”.*

Por otro lado, se destaca que los LR permiten recuperar las actividades experimentales en entornos digitales. Por ejemplo:

*D12: “Es un excelente recurso porque es innovador y permite mostrar la parte práctica de muchos conceptos dados en clase”.*

*D8: “Es de las mejores estrategias y/o herramientas para poder trabajar algo que para la química es indispensable, que son los Trabajos Prácticos de Laboratorio, algo que aporta a la formación profesional”*

### *Discusión y perspectivas*

Los resultados de los dos estudios, complementarios y convergentes, que forman parte de este trabajo permiten comenzar a comprender y describir el uso de Laboratorios Remotos (LR) en cursos universitarios de química. La metodología empleada aborda el problema de investigación desde una dimensión didáctica, centrada en los profesores, y una dimensión cognitiva, centrada en los estudiantes.

En consecuencia, si bien la aproximación es exploratoria, el trabajo reconoce la complejidad y multifactorialidad de todo fenómeno educativo. En líneas generales, la naturaleza diferida del LR de Valoración Ácido-Base (VAB) supuso una ventaja, dada la masividad del curso de Química donde se implementó. La posibilidad que alumnos y docentes accedan en cualquier momento, desde cualquier pantalla y cuantas veces se requiera, permite atender las necesidades educativas de una población heterogénea. Además, logra resolver dificultades preexistentes relacionadas con la disponibilidad de espacios y recursos.

En contexto de pandemia, propuestas de enseñanza en entornos digitales, como la que es objeto de este estudio, permiten recuperar la actividad experimental como un aspecto medular de la educación científica y de la formación profesional en titulaciones del área. En este sentido, los resultados permiten sostener que, al menos en parte, las propuestas que incluyen el trabajo en LR promueven el aprendizaje de los procedimientos intelectuales y sensorio-motores, propios del trabajo experimental y requerido para el ejercicio profesional.

Los resultados del Estudio 1, que aborda la dimensión cognitiva, muestran que los estudiantes participantes reconocen haber aprendido aspectos vinculados con los procedimientos propios de la experimentación, especialmente el diseño (E2) y tratamiento de datos (E3). En consecuencia, los LR se revelan como un complemento potente para lograr la comprensión de los modos de trabajo en el laboratorio de química. En la misma línea, los alumnos reconocen que las actividades que realizaron con esta tecnología redundan en aprendizajes vinculados con la gestión de datos provenientes de la empiria. Esto no solo permite reconocer la incertidumbre propia de estos datos, sino también trabajar con los sistemas externos de representación que permiten su comunicación y tratamiento, tal como se destaca en las respuestas obtenidas (E4). Así, el estudio del uso de LR en educación encuentra una clara confluencia con las líneas de investigación sobre representaciones gráficas o visuales en la enseñanza de las ciencias naturales.

Otro aspecto a destacar de este primer estudio es que los estudiantes manifiestan haber comprendido mejor los conceptos de la clase en virtud a su trabajo en el LR (E1). Sin embargo, una primera lectura de los resultados marca que no vieron modificada su capacidad de resolver problemas gracias a esta experiencia (E5). Sin demérito de lo anterior, cabe comentar que, solo para este último resultado, los datos del control interno (C5) se alejan de los del enunciado, lo que puede estar dando cuenta de la dificultad de los estudiantes para reconocer instancias de aprendizaje relacionadas con las estrategias y habilidades que se ponen en juego a la hora de resolver preguntas-problemas. Esto requerirá mayores estudios, afinar el análisis de datos incluyendo estadística inferencial y revisar el instrumento utilizado.

Los resultados del Estudio 2, que abordan la dimensión didáctica, muestran que los profesores participantes reconocen que los LR promueven el aprendizaje de múltiples conceptos, procedimientos y actitudes requeridos para la formación de profesionales (P1), que presentan ventajas y desventajas (P2 y P3) y que son una alternativa viable para garantizar una enseñanza remota de calidad en ciencias naturales (P4). Las respuestas de los profesores muestran que los LR son considerados como potentes herramientas para la enseñanza de procedimientos intelectuales,

como el diseño experimental, el tratamiento de datos empíricos y el reconocimiento de variables, y de procedimientos sensorio-motores, como el reconocimiento del cambio de color del indicador. Todos estos, son precisamente procedimientos requeridos en las carreras involucradas, que se trabajan en el laboratorio tradicional y deben ser recuperados en los entornos digitales. Este resultado muestra una marcada coincidencia con lo expresado por los estudiantes.

Las ventajas reconocidas por los docentes participantes son múltiples. Más allá de las cuestiones pragmáticas de disponibilidad de tiempos, espacios y equipos, se valoriza a los LR como recursos de enseñanza que permiten recuperar la actividad experimental, trabajar con datos reales, graficar, concentrar la carga cognitiva en la construcción de significados y que los estudiantes ganen experiencia. Como desventaja, se destacan la pérdida de la manualidad, la ausencia del trabajo en cuestiones vinculadas a la seguridad, a la limpieza y a la preparación de los espacios. El uso de los LR es especialmente valorado por los docentes en el contexto de pandemia como una estrategia de recuperación del trabajo experimental adecuada al nivel superior. Es más, en muchos casos son ponderados y reconocidos como herramientas de elección en este contexto para la formación profesional.

En suma, los resultados de ambos estudios permiten comenzar a describir el uso de los LR y sostener la adecuación de propuestas didácticas que los incluyan en contextos como los del CBC, en pandemia y post-pandemia, dada su masividad y heterogeneidad.

El reconocimiento de la necesidad de seguir investigando en esta línea en nivel superior obliga a plantear perspectivas de trabajo que incluyan el estudio global de las propuestas de enseñanza en entornos digitales con LR (materiales ofrecidos, instrumentos de evaluación y otras actividades). En particular, sería pertinente iniciar el estudio más amplio de todas las estrategias que permitan extender el laboratorio y su uso sistémico y, posiblemente, sinérgico para la formación de profesionales en ciencia y tecnología.

### Referencias bibliográficas

- Aramburu Mayoz C., Da Silva Beraldo A., Villar-Martinez A., Rodríguez-Gil L., Moreira de Souza Seron W., Oliveira T., Orduña P. (2020). *FPGA Remote Laboratory: Experience in UPNA and UNIFESP*. In: Auer M., May D. (eds) *Cross Reality and Data Science in Engineering*. REV 2020. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, vol 1231. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-52575-0\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-030-52575-0_9)
- Arguedas-Matarrita C., Conejo-Villalobos M., Ureña Elizondo F., Barahona-Aguilar O., Orduña P., Rodríguez-Gil L., Hernández-Jayo U., García-Zubia J. (2020). *Experience with the VISIR Remote Laboratory at the Universidad Estatal a Distancia (UNED)*. In: Auer M., May D. (eds) *Cross Reality and Data Science in Engineering*. REV 2020. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, vol 1231. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-52575-0\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-030-52575-0_13)
- Arguedas-Matarrita, C., y Concari, S.B. (2018) Características deseables en un Laboratorio Remoto para la enseñanza de la física: indagando a los especialistas. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, 35(3), 702-720. <https://doi.org/10.5007/2175-7941.2018v35n3p702>
- Arguedas-Matarrita, C.; Orduña, P.; Concari, S.; Elizondo, F.U.; Rodríguez Gil, L.; Hernández, U.; Carlos, L.M.; Conejo-Villalobos, M.; da Silva, J.B.; García Zubia, J.; et al. (2019) *Remote experimentation in the teaching of physics in Costa Rica: First steps*. En: *Proceedings of the 2019 5th Experimental International Conference*, Madeira, Portugal
- Arias, E., y Arguedas-Matarrita, C. (2020). El trabajo experimental en la enseñanza de la Física en tiempos de pandemia mediante el uso de la aplicación II Ley de Newton en la UNED de Costa Rica. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(Especial), 7-18. <https://doi.org/10.22458/ie.v22i0.3204>
- Franco Moreno, R., Velasco Vásquez, M. A., y Riveros Toro, C. (2017). Los trabajos prácticos de laboratorio en la enseñanza de las ciencias: tendencias en revistas especializadas (2012-2016). *Tecné, Episteme y Didaxis*, (41), 37-56.
- García-Peñalvo, F. J., Corell, A., Abella-García, V. y Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la covid-19. *Education in the Knowledge Society*, 21(12), 1-26. <http://dx.doi.org/10.14201/eks.23086>
- Heck, Carine. (2017). *Integração de tecnologia no ensino de física na educação básica: um estudo de caso utilizando a experimentação remota móvel*. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal



de Santa Catarina, Campus Araranguá, Programa de Pós-Graduação em Tecnologias da Informação e Comunicação, Araranguá, Brasil. <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/179798>

-Hernández-de-Menéndez, M., Vallejo Guevara, A. y Morales-Menendez, R. *Virtual reality laboratories: a review of experiences*. *Int J Interact Des Manuf*, 13, 947–966 (2019). <https://doi.org/10.1007/s12008-019-00558-7>

-Hodges, C. Moore, S. Lockee, B. Trust, T. y Bond, A (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. Recuperado (mayo 15, 2020) de: <https://er.educause.edu>

-Idoyaga, I. J (2020). El Laboratorio Extendido: una oportunidad para la educación científica en entornos digitales. *Facultad de Farmacia y Bioquímica en foco*.

-Idoyaga, I., Capuya, F., Dionofrio, J., López, F. y Moya, C.N., (en prensa, 2020). Enseñanza remota de emergencia de la química para grandes grupos. *Revista de Educación en la Química*, 26(2).

-Idoyaga, I., y Maeyoshimoto, J., (2018). Las actividades experimentales simples: una alternativa para la enseñanza de la física. En M. Lorenzo, H. Odetti y A. Ortolani, *Comunicando la Ciencia. Avances en investigación en Didáctica de la Ciencia* (pp.55-68). Argentina: UNL.

-Kärkkäinen, K. y Vincent-Lancrin, S., (2013). Sparking Innovation in STEM Education with Technology and Collaboration: A Case Study of the HP Catalyst Initiative. *OECD Education Working Papers*, 91. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/5k480sj9k442-en>

-Lorenzo, M. (2020). Revisando los trabajos prácticos experimentales en la enseñanza universitaria. *Aula Universitaria*, (21). <https://doi.org/10.14409/au.2020.21.e0004>.

-Means, B., Bakia, M. y Murphy, R. (2006). Learning Online: What Research Tells Us about Whether, When and How. New York: Routledge. Michael, J. Where's the evidence that active learning works. *Advances in Physiology Education Physiology Education*, 30, 159–167. <https://doi.org/10.1152/advan.00053.2006>

-Moussa M., Benachenhou A., Belghit S., Adda Benattia A., Boumehdi A. (2020) An Implementation of Microservices Based Architecture for Remote Laboratories. In: Auer M., May D. (eds) *Cross Reality and Data Science in Engineering*. REV 2020. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, vol 1231. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-52575-0\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-030-52575-0_12)

-Narasimhamurthy K. C., Orduna P., Rodríguez-Gil L., G. C. B., Susheen Srivatsa C.N., Mulamuttal K. (2020) Analog Electronic Experiments in Ultra-Concurrent Laboratory. In: Auer M., May D. (eds) *Cross Reality and Data Science in Engineering*. REV 2020. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, vol 1231. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-52575-0\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-030-52575-0_3)



- Orduña P., Rodriguez-Gil L., Garcia-Zubia J., Angulo I., Hernandez U., Azcuenaga E. (2018) Increasing the Value of Remote Laboratory Federations Through an Open Sharing Platform: LabsLand. In: Auer M., Zutin D. (eds) *Online Engineering & Internet of Things. Lecture Notes in Networks and Systems*, vol 22. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-64352-6\\_80](https://doi.org/10.1007/978-3-319-64352-6_80)
- Ortelt T.R., Haertel T., Frye S. (2020) Remote Labs in Germany—An Overview About Similarities and Variations. In: Auer M., May D. (eds) *Cross Reality and Data Science in Engineering. REV 2020. Advances in Intelligent Systems and Computing*, vol 1231. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-52575-0\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-030-52575-0_11)
- Pokoo-Aikins, G.A., N. Hunsu, N., & May, D. (2019). Development of a Remote Laboratory Diffusion Experiment Module for an Enhanced Laboratory Experience. En: *IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)*, Covington, KY, USA, 2019, pp. 1-5, doi: 10.1109/FIE43999.2019.9028460.
- Raviolo, A., & Garritz, A. (2010). Simulaciones en la enseñanza de la química. Conferencia VI Jornadas Internacionales y IX Jornadas Nacionales de Enseñanza Universitaria de la Química. Santa Fe, Argentina (pp. 9-11).

**“Elearning: Omnicanalidad y gamificación.  
Experiencias didácticas de la Cátedra de Marketing Editorial (UBA) durante la  
cuarentena”**

Mg. Pablo Canalicchio<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-5598-0937>

Fecha recepción: 24 de septiembre de 2020

Fecha aceptación: 28 de octubre de 2020

Canalicchio, Pablo. (2020) Elearning: Omnicanalidad y gamificación. Experiencias didácticas de la Cátedra de Marketing Editorial (UBA) durante la cuarentena. *Campo Universitario*. 1 (2) Septiembre-Diciembre 2020. pp. 27-65

**Resumen/Abstract:**

La virtualización planteó la necesidad de transformar los recursos pedagógicos diseñados para la presencialidad en nuevos recursos de *elearning*. Mediante técnicas de omnicanalidad, es decir de comunicación diferenciada por múltiples canales utilizando TICs y mediante gamificación, la cátedra de Marketing editorial planteó una propuesta específica para el 2020 teniendo en cuenta estos principios, innovadora, ajustada a las necesidades del contexto de cuarentena.

**Palabras clave:** Gamificación. Omnicanalidad. *Elearning*. Marketing. Edición.

**Introducción**

El presente artículo cuenta la experiencia de transformación de programas, metodologías, formación y motivación del equipo docente, es decir, de toda la transformación pedagógica que debió afrontar la cátedra de Marketing Editorial de la Carrera de Edición de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA)

<sup>1</sup> Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras. Cátedra de Marketing Editorial Carrera de Edición. FFyL-UBA. Puán 480, Buenos Aires, Argentina. [editor@pablocanalicchio.com.ar](mailto:editor@pablocanalicchio.com.ar)



durante la virtualización y de algunas de las herramientas utilizadas en este proceso. Se describe la experiencia puntual de la adaptación, enfocándose en los aspectos relacionados a la omnicanalidad, la utilización de TICs y la gamificación.

La pandemia del Covid-19 nos tomó por sorpresa. Todos en la comunidad académica debimos adaptarnos para afrontar el que posiblemente haya sido nuestro mayor desafío como educadores. Ni alumnos ni profesores estábamos preparados para afrontar una transformación de la dinámica del aula tan abrupta, pero ni las pandemias ni las cuarentenas son voluntarias, por lo que todos debimos adaptarnos. Sin dudas uno de los principales autores de marketing es Peter Drucker (1993). En su libro *La gerencia de empresas* dice: “lo que nuestro negocio es no lo determina el productor, sino el consumidor. No lo define el nombre de la compañía, los estatutos o los artículos bajo los cuales se constituye la sociedad, sino la necesidad que el consumidor satisface cuando compra un producto o servicio”. Carponi Flores (2002), en referencia a este texto, agrega: “El negocio es que los clientes satisfagan su multiplicidad de fantasías conscientes o inconscientes, razonables o no sobre cada uno de los bienes o servicios. El negocio es indagar sobre esas fantasías, percibir las y obrar en consecuencia”. De este modo podemos afirmar, sin apartarnos de este marco teórico y vinculándolo con otros enfoques pedagógicos, que el negocio de los docentes no es enseñar, sino que el alumno aprenda. Desde este marco conceptual, la virtualización de las clases no alteró la dinámica básica de intercambio alumno-docente, sino que cambió los medios, las herramientas, pero también el contexto cultural de apropiación de estos conocimientos.

Los primeros días de la cuarentena fueron muy duros para toda la sociedad. Los escenarios que se proyectaban eran –y siguen siendo– lo que en planificación llamamos V.I.C.A.: volátiles, inciertos, complejos y ambiguos. Como en muchas de las carreras de la Universidad de Buenos Aires, el mayor porcentaje de alumnos de la asignatura Marketing Editorial está compuesto por *millennials* y *centennials*. Mediante investigaciones cualitativas informales y exploratorias se estableció como hipótesis tentativa de trabajo que el alumnado sufría o podría llegar a sufrir mayores angustias, miedos y sobre todo ansiedades, que en años anteriores. Con este marco de referencia, la estrategia pedagógica elegida por fue una combinación de gamificación en omnicanalidad y *elearning*.

### *Resultados obtenidos*

#### *Estrategias de Omnicanalidad y Elearning*

La modalidad de cursada presencial de la materia se divide en tres instancias: clases teóricas no obligatorias dictadas por el profesor a cargo de la cátedra, clases prácticas obligatorias dictadas por



cuatro auxiliares y clases teórico-prácticas no obligatorias dictadas por el profesor de la cátedra con asistencia de los miembros restantes de la cátedra. En las clases teóricas se exponen y problematizan los conceptos teóricos de la asignatura, en los prácticos se ejercitan llevando adelante un cuadernillo de trabajos prácticos y un trabajo práctico grupal integrador (la confección de un Plan de negocios) y en las teórico prácticas, principalmente se realizan actividades de extensión para los alumnos abiertas a toda la comunidad académica, como mesas redondas con expertos de la industria o la academia especializados en los temas teóricos tratados cada semana.

Se utilizaron técnicas específicas de *elearning* a través de la omnicanalidad. El *elearning* (término que deriva de *electronic learning*) es un sistema de formación cuya característica principal es la utilización de internet y medios digitales, educación mediada por pantallas. Su utilización no se restringe a la educación a distancia, pero es allí donde encuentra su mayor aprovechamiento. Se utiliza en múltiples ámbitos, como la formación profesional o en el teletrabajo. En el presente artículo nos referiremos exclusivamente a su utilización en educación universitaria y específicamente al caso de la Materia marketing Editorial en particular.

El *elearning* permite el acceso de los alumnos a mayor variedad de documentos y recursos, no solo textos sino también recursos multimediales (texto, audio, video, imagen). Se achican las distancias entre emisor y receptor, es interactivo y en muchos casos facilita el acceso y puede ser hasta más económico. Potencia la inmediatez y flexibilidad. El *elearning* también permite situar al alumno en el centro del proceso formativo, fomenta la autoformación, el trabajo colaborativo y disminuye la dependencia del alumno respecto al profesor.

El *elearning* está basado en dos aspectos que se debieron tomar en cuenta para esta experiencia:

- El pedagógico, referido a la tecnología educativa y la didáctica de la capacitación *on line* (diseño instruccional de la cátedra de Marketing Editorial).
- El tecnológico, referido a las herramientas informáticas involucradas en el diseño y desarrollo del curso *on line*, estándares de desarrollo como como en este caso la utilización del Moodle y todos los medios de la omnicanalidad.

La virtualidad nos hizo transformar cada uno de los espacios previos: las clases teóricas se transformaron en encuentros sincrónicos a través de la aplicación Zoom, no obligatorios pero que se fueron grabando, y en las siguientes 72 horas se editaban y se subían a un canal de YouTube



propio. Estas clases mantuvieron la banda horaria a la que los alumnos se habían anotado antes del establecimiento de la cuarentena. [Ver apéndice 1.1]

Las clases prácticas se transformaron en espacios de “tutorías”, manteniendo las mismas bandas horarias a las que se habían anotado los alumnos para la cursada presencial, de modo sincrónico, pero no obligatorias. [Ver apéndice 1.3] Uno de los recursos didácticos más usados en el aula en las clases presenciales es el de separar a los alumnos en subgrupos de trabajo y luego socializar y problematizar entre todos lo trabajado. Alrededor de un mes después de iniciadas las clases, la empresa Zoom mejoró su interface permitiendo el trabajo simultáneo en “salas virtuales”, por lo que se pudo experimentar con éxito esta modalidad, permitiendo profundizar los análisis de los casos trabajados. Así como se trabajó en la personalización de clases teóricas en los prácticos realizamos lo mismo, jugando con recursos como mostrar fotos de los auxiliares cuando eran chicos, buscando la identificación de modo lúdico. [Ver apéndice 5.1 y 5.2]

Los teóricos prácticos se transformaron en un “Ciclo de Conversaciones sobre Tendencias en la Industria editorial”, encuentros sincrónicos vía Zoom con expertos, con más de 200 asistentes cada uno. [Ver apéndices 1.4 y 6.1] La comunicación de estos eventos se realizó de modo orgánico, incluso muchos de los alumnos compartieron algunos de los documentos de difusión generados por la cátedra (videos, *flyers* verticales, cuadrados y horizontales adaptados para cada red social. [Ver apéndices 6.1 y 6.2]

Se decidió llevar adelante una estrategia de omnicanalidad: utilizar diferentes recursos tecnológicos (TICs) para comunicarse con los estudiantes y tratar de optimizar las oportunidades de la virtualización no programada. A continuación de describirán algunos de los recursos utilizados:

### Campus de la Facultad

Desde hace años que la cátedra de Marketing Editorial utiliza el campus de la Facultad de Filosofía y Letras como vía de comunicación y principalmente para alojar material bibliográfico. En estos meses de cuarentena se utilizaron otras herramientas muy potentes que permite el Moodle:

- Foros de intercambio.
- Mensajes grupales.
- Mensajes personalizados.
- Sistemas de evaluación con *feedback* en las respuestas correctas e incorrectas.



- Glosario colaborativo de principales términos.

Las evaluaciones merecen un apartado especial ya que fueron elaboradas especialmente para este proceso de *elearning* con el asesoramiento de expertos de CITEP (Centro de Innovaciones en Tecnología y Pedagogía) y teniendo en cuenta todas las normativas y propuestas de las autoridades del Departamento de Edición y la Secretaría Académica de la Facultad de Filosofía y Letras.

### Zoom

Desde el inicio de la cuarentena se planteó hacia el interior al de cátedra la necesidad de contar con alguna herramienta potente de intercambio sincrónico con los alumnos. Organizados en grupos de trabajo, se testearon más de quince herramientas de video llamadas y reuniones virtuales como Discord, Hangouts, Zoom, YouTube, Skype, Teams, 8x8, Jitsi, y combinaciones [Ver apéndice 12.1]. Uno de los inconvenientes fue que la materia Marketing Editorial contó en el 2020 con récord de inscripción, llegando a más de 250 inscriptos. La herramienta elegida fue Zoom, en su modalidad paga para permitir mayor extensión de tiempo (su versión gratuita tiene una duración máxima de 40 minutos). Como esta versión de Zoom también tiene límite de participantes decidimos contratar un *upgrade* extra para contar con la versión ilimitada tanto en tiempo como en integrantes.

Todos los encuentros sincrónicos por Zoom mantuvieron los horarios pre-cuarentena, pero se adaptaron los contenidos. En las clases teóricas a pesar de contar con más de 100 alumnos en simultáneo, para acortar la brecha mediada por la pantalla, se utilizó la clase no como *lectio* unidireccional sino como espacio de intercambio. Mientras el titular de cátedra daba la clase, el resto de la cátedra atendía las consultas del chat o incluso se generaron encuestas participativas. Entre los juegos participativos planteados estaba la interacción con cámara prendida por parte de los alumnos, mostrando objetos, incorporando su entorno o incluso gesticulando, semejante a su código visual habitual de “*like*” (pulgar arriba, ok), “*hate*” (pulgar abajo), “*love*” (corazón), etc. [Ver apéndice 2.1]

Una de las herramientas más potentes y usadas del Zoom es la posibilidad de compartir pantalla con los alumnos. A las presentaciones PowerPoint tradicionales se les agregaron elementos para facilitar la identificación, la personalización, buscando generar familiaridad mediante el uso de caricaturas del profesor estilo Bitmoji. [Ver apéndice 3.2]



La bibliografía mencionada, por ejemplo, se presentó de manera visual, siguiendo técnicas de PNL. [Ver apéndice 8]

### YouTube

La carga horaria habitual de clases teóricas en modalidad presencial era de 4 horas. Para alivianar los encuentros sincrónicos por Zoom, se decidió subir todas las semanas, una hora antes del inicio de los Zoom teóricos, un video elaborado por la cátedra desde el confinamiento de cuarentena explicando, ampliando o ilustrando las unidades correspondientes del programa. [Ver apéndices 1. y 7.1 y 7.2]. Con el tiempo los videos se fueron complejizando y algunos utilizaron recursos de gamificación, como el agregado de efectos especiales, siempre semantizados y aplicados a ilustrar las unidades temáticas. Estos videos han tenido centenas de reproducciones. [Ver apéndices 7.3 y 7.4]

Otro recurso multimedia elaborado por todos los miembros de la cátedra fueron las “Presentaciones de textos” en la que auxiliares y adscriptos en uno o dos minutos se presentaban e invitaban a leer un texto de la bibliografía. [Ver apéndice 1.2]

### Facebook

Desde hace 5 años que la cátedra administrar su propia *fan page* de Facebook en la que no solo se invita a participar a los alumnos de la presente cohorte, sino que también pueden hacerlo los exalumnos. De esta manera se genera una verdadera comunidad virtual. Entra las funciones principales de la página están la de informar las actividades de la cátedra de Marketing Editorial, pero por sobre todo el intercambio, el posteo de noticias de actualidad, de ejemplos visuales o audiovisuales sobre los temas abordados, etc. [Ver apéndice 9.1]

- Entre las secciones que se organizaron dentro de esta comunidad está el ciclo de cine debate sobre películas que ilustren los temas vistos en el programa. [Ver apéndice 9.2]
- En otra de las secciones, llamada “#ElPoemaDeLosViernes”, se trató de buscar un poema que ilustre alguno de los conceptos explicados en las clases de esa semana. Espontáneamente algunos alumnos fueron respondiendo con otros poemas. [Ver apéndice 9.3]



## Instagram

Otro de los nuevos canales creados por la cátedra fue Instagram. Se utilizó solo para comunicaciones extraoficiales informales. Algunas publicaciones fueron al “*feed*”, pero la principal diferenciación de este canal tan popular entre *millennials* y *centennials* es la interacción en las *stories* fugaces que permiten juegos como votaciones, elegir opciones, etc. [Ver apéndice 10] Uno de los recursos más interesantes de esta vía de comunicación es la capacidad de “arrobar” y “etiquetar” a la cátedra por parte de los alumnos. [Ver apéndice 10.5]

Entre las principales actividades hubo:

- Videos (animaciones didácticas, videos graciosos estilo meme, videos motivacionales). [Ver apéndice 10.1]
- Stories [Ver apéndice 10.1, 10.2, 10.3, 10.4 y 10.5]
- Encuestas [Ver apéndice 10.2]
- Memes (algunos creados por la cátedra, luego por los alumnos, aplicando los conceptos vistos en clase). [Ver apéndice 10.4]
- Mundial de Memes [Ver apéndice 10.4]. Al inicio del cuatrimestre, desde la cátedra de Marketing Editorial generamos como recurso didáctico algunos memes relacionados con los contenidos de la materia. Los alumnos fueron sumándose, generando sus propios memes, posteándolos en el grupo de Facebook de la materia. Por eso elaboramos el “Mundial de Memes” en el que compitieron 63 memes (entre más de 100) y uno de la cátedra en un sistema de votación por zonas, hasta llegar a las instancias finales en los que los ganadores obtuvieron como premio el poder preparar temas especiales para el eventual examen final. Esta también fue una técnica de gamificación, estilo PBL (ver más adelante).

## Mail

Los mails siguen siendo una herramienta de comunicación muy potente para informar grandes volúmenes de texto. Todas las comunicaciones formales de la cátedra de Marketing Editorial se informaron por este canal, entre otros mensajes más adecuados para este medio.

## WhatsApp

Los alumnos se auto organizaron generando grupos de WhatsApp, por cada comisión de tutorío y uno general de toda la materia. Los podcasts generados por la cátedra fueron socializados por esta

red. Incluso en los días previos a las instancias de evaluación se mandaron notas de audio informales de carácter motivador para bajar ansiedades.

### *Gamificación*

Además de la estrategia de omnicanalidad, se decidió tener un enfoque de gamificación. Utilizar juegos y otras actividades recreativas para fomentar la participación de los alumnos.

Autores como Parra-González y Segura-Robles (2019) afirman que las mecánicas de los juegos pueden ser utilizadas en todos los niveles, desde educación primaria pasando por secundaria (Giannakos, 2013) hasta llegar a la educación superior (Dib y AdamoVillani, 2014).

Estas técnicas pueden desarrollarse, nutrirse y complementarse con infinidad de recursos tecnológicos, como todos los mencionados en el apartado anterior, no solo en la modalidad de educación presencial, sino también en modalidades semipresenciales o virtuales como la que estamos atravesando. Como se mencionó en la introducción, no implica un cambio sustancial en la planificación, sino en la implementación de la misma y en el trabajo en el aula –virtual– con los alumnos.

La gamificación puede ser definida como “un proceso relacionado con el pensamiento del jugador y las técnicas de juego para atraer a los usuarios y resolver problemas” (Zichermann & Cunningham, 2011, p11) y como “la utilización de mecanismos, la estética y el uso del pensamiento, para atraer a las personas, incitar a la acción, promover el aprendizaje y resolver problemas” (Kapp, M, 2012, p9).

El objetivo fue aplicar las técnicas del juego a entornos no lúdicos (Werbach, K., 2014) utilizando esta pedagogía emergente en el ámbito educativo para mejorar habilidades y adquirir conocimiento, además por ser una herramienta eficaz en relación con la motivación de los estudiantes: el uso de estos elementos estimula y potencia el esfuerzo de los alumnos muchas veces con mayor profundidad que las técnicas de aprendizaje convencional.

Las personas tenemos diferentes necesidades que pueden ser jerarquizadas (Maslow, 1954), estando las de autorealización en la cima.

La teoría ERG de Clayton Alderfer (1969) complementa el esquema jerárquico piramidal de Maslow, identificando tres categorías en la motivación humana: existencia (*existence*), relación (*relatedness*)

y crecimiento (*growth*). Alferder propone categorías menos rígidas, pudiéndose trabajar sobre las tres categorías en simultáneo. Esto quiere decir que debemos identificar qué es lo que motiva a cada alumno en particular y, pero también la desmotivación del mismo.

El enfoque hacia las experiencias de CX (Canalicchio, 2020) nos orienta a buscar generar experiencias significativas y duraderas. Si fomentamos que el alumno se comporte de una forma activa en un curso de *elearning*, hará que su aprendizaje sea significativo y duradero en el tiempo. Para que estas experiencias de aprendizaje sean memorables (García Pañella, 2013) se tuvieron en cuenta cuatro ejes:

- Estética. Se optó por un enfoque estético y de usabilidad, con técnicas de imagen corporativa e institucional, armando un verdadero sistema integrado de diseño, acorde con la audiencia de un curso de formación en *elearning*. [Ver apéndices 1 al 10]
- Historia o narrativa: Se utilizaron técnicas de *storytelling*, contando los orígenes de la cátedra, ejemplificando e ilustrando conceptos de cada unidad temática.
- Plataforma tecnológica: como se dijo anteriormente, toda la propuesta de *elearning* y gamificación se apoyó en las TICs disponibles buscando la omnicanalidad.
- Reglas del juego: Tanto las reglas formales de la asignatura como las reglas informales de la gamificación (por ejemplo, las PBL) fueron charladas y consensuadas, buscando la participación y compromiso de estudiantes y la cátedra.

•  
Para generar estas experiencias memorables, se utilizaron diferentes técnicas y herramientas apelando a la identificación por parte del alumno con los temas, ejemplificando los conceptos con elementos propios de cultura popular, principalmente de cultura *nerd*, *friki* y *geek*. [Ver apéndice 4.1]

Otra de las técnicas utilizadas fue la tríada PBL (*Points* / puntos, *Badges* / medallas, *Leaderboards* / tablas de calificación).

Esta técnica fomenta la motivación extrínseca, es decir, recibir una recompensa externa al esfuerzo. La motivación buscó sostenerse en la atención, relevancia, confianza y satisfacción.

Gamificar en educación implica la utilización de mecánicas, dinámicas y componentes de los juegos con un objetivo educativo. Estas dinámicas hacen referencia a los aspectos centrales que hacen que los seres humanos disfrutemos de jugar: la narrativa, el reconocimiento, la competencia etc. Las



mecánicas implican la existencia de reglas: las clasificaciones, el feedback, los turnos, los premios etc. Y los componentes son lo que le dan estructura al juego; las insignias, los puntos, los niveles etc. (Valda Sanchez y Arteaga Rivero, 2015).

Una de las unidades temáticas del programa es “Segmentación”, la identificación de porciones del mercado que responden de modo semejante a los estímulos, principalmente de modo conductual. El modo de ejemplificarlo fue con las casas de Hogwarts (saga de libros y películas de Harry Potter), haciendo que los alumnos descubran a qué casa pertenecían sus docentes y ellos mismos. Una vez identificados todos los participantes, a cada pregunta correcta que respondían en espacio de teóricos vía zoom se les otorgaba puntos meramente simbólicos pero que le brindaban orgullo a su casa. [Ver apéndice 3.1]

Se utilizaron otras técnicas de gamificación buscando experiencias memorables. Para ejercitar planificación prospectiva, se solicitó a los alumnos que escribieran una carta a sí mismos, pero con fecha del año 2025. El ejercicio se desarrolló de manera sincrónica, con la cámara prendida, durante cinco minutos. La experiencia resultante fue muy movilizante. El objetivo no era mostrar ni publicar el contenido de la misma, pero sí reflexionar y problematizar el proceso de escribirla, que en confinamiento fue uno de los momentos más inspiradores del cuatrimestre. [Ver apéndice 4.2]

Otro recurso fue sembrar de “*Easter Eggs*”, es decir, menciones y referencias ocultas en los videos (incluso contar todos los carpinchos desperdigados en las presentaciones PowerPoint) para que los alumnos además de estar atentos, aprendan jugando [Ver apéndice 10.3].

### *Conclusiones*

A lo largo del presente artículo abordamos la problemática de la virtualización de contenidos de una asignatura diseñada para la presencialidad.

Gamificar en educación implica la utilización de mecánicas, dinámicas y componentes de los juegos con un objetivo pedagógico. Como vimos, estas dinámicas hacen referencia a los aspectos centrales que hacen que los seres humanos disfrutemos de jugar: la narrativa, el reconocimiento, la competencia etc. Las mecánicas implican la existencia de reglas: las clasificaciones, el feedback, los turnos, los premios etc. La gamificación se orienta fuertemente a la motivación tanto intrínseca como extrínseca, con técnicas como PBL, es decir, basadas en recibir una recompensa externa por el



esfuerzo, y de todo componente que le dé estructura al juego; las insignias, los puntos, los niveles etc. (Valda Sanchez y Arteaga Rivero, 2015).

La motivación buscó sostenerse en la atención, relevancia, confianza y satisfacción. A la fecha de finalización de este artículo los alumnos de este cuatrimestre no han tenido el examen final de la materia (programado para diciembre de este año) pero en sus exámenes parciales y defensas de los trabajos grupales el resultado fue excelente, incluso con mejores rendimientos y calificaciones que en años anteriores. Las encuestas de satisfacción internas de la cátedra de Marketing Editorial (mediante cuestionarios de Google Form) dieron cuenta de que los alumnos quedaron muy satisfechos con las herramientas utilizadas durante la cursada, resaltando por sobre todo la disposición de la cátedra. Paralelamente se realizaron sondeos cualitativos mediante diálogo permanente que permiten prever resultados optimistas, el nivel de satisfacción fue muy alto.

Así como las estadísticas de inscripción fueron récord en 2020 (realizada unas semanas antes del establecimiento de la cuarentena) también fue récord positivo la permanencia en el cuatrimestre (93% de los alumnos que se presentaron al primer parcial terminaron regularizando la asignatura). Además, se registró el menor abandono de los últimos veinte años, y también se produjo un récord en el promedio general de calificaciones de toda la cursada. Esta información fue contrastada y validada por el Departamento Docente de la Carrera de Edición que pronostican resultados favorables dada la propuesta de la cátedra.

Se prevén resultados que acompañen el proceso descrito y que el porcentaje de alumnos aprobados sea incluso mayor que durante la presencialidad. Esto demostraría la hipótesis de que mediante la atención adecuada y la motivación correcta, incluso en entornos virtuales el proceso de aprendizaje es más eficiente.

El desafío de los educadores para lo que resta de la pandemia será incorporar y profundizar en el uso de estas técnicas. Utilizando TIC, omnicanalidad y gamificación, supliendo algunos de los aspectos de la presencialidad con otros recursos de identificación. Un segundo desafío para el docente será, finalizados la pandemia y el período de cuarentena, incorporar muchas de estas técnicas para el desarrollo de un nuevo esquema pedagógico, posiblemente híbrido para adaptarse a los requerimientos del sistema educativo. El alumno ya estará en gran parte adaptado al trabajo colaborativo y en línea.



ANEXO 1.1

MARKETING EDITORIAL

Carrera de Edición - Facultad de FFyL (UBA)



Registro – Reuniones de cátedra y clases virtuales – 2020					
Tipo	Fecha	Plataforma	Integrantes	Vistas	Tiempo
Teóricos					
Introducción cursada 2020	25-mar	Youtube	Pablo Canalicchio	348	0:08:40
Teórico 01	14-abr	Zoom + Youtube	Pablo Canalicchio + Cátedra completa + alumnos	100 (Z) + 587 (YT)	1:47:00
Teórico 02	21-abr	Zoom + Youtube	Pablo Canalicchio + Cátedra completa + alumnos	100 (Z) + 461 (YT)	2:20:00
Teórico 03	28-abr	Zoom + Youtube	Pablo Canalicchio + Cátedra completa + alumnos	100 (Z) + 372 (YT)	2:20:00
Teórico 04	5-may	Zoom + Youtube	Pablo Canalicchio + Cátedra completa + alumnos	(+) 100 (Z) + 428 (YT)	2:20:00
Teórico 05	12-may	Zoom + Youtube	Pablo Canalicchio + Cátedra completa + alumnos	(+) 100 (Z) + 381 (YT)	3:15:00
Teórico 06	19-may	Zoom + Youtube	Pablo Canalicchio + Cátedra completa + alumnos	(+) 100 (Z) + 248 (YT)	1:47:00
Teórico 07	26-may	Zoom + Youtube	Pablo Canalicchio + Cátedra completa + alumnos	(+) 100 (Z) + 229 (YT)	2:10:00
Teórico 08	2-jun	Zoom + Youtube	Pablo Canalicchio + Cátedra completa + alumnos	(+) 100 (Z) + 220 (YT)	2:14:00
Teórico 09	9-jun	Zoom + Youtube	Pablo Canalicchio + Cátedra completa + alumnos	(+) 100 (Z) + 206 (YT)	2:20:00
Teórico 10	16-jun	Zoom + Youtube	Pablo Canalicchio + Cátedra completa + alumnos	(+) 100 (Z) + 236 (YT)	1:57:00
Teórico 11	30-jun	Zoom + Youtube	Pablo Canalicchio + Cátedra completa + alumnos	(+) 100 (Z) + 131 (YT)	2:00:00
Teórico 12	7-jul	Zoom + Youtube	Pablo Canalicchio + Cátedra completa + alumnos	(+) 100 (Z) + 110 (YT)	1:43:40
Teórico 13	14-jul	Zoom + Youtube	Pablo Canalicchio + Cátedra completa + alumnos	(+) 100 (Z) + 63 (YT)	2:00:00
Teórico 14	21-jul	Zoom + Youtube	Pablo Canalicchio + Cátedra completa + alumnos	(+) 100 (Z) + 22 (YT)	2:30:00



### ANEXO 1.2

Recursos multimedia					
Miopía del MKT	18-abr	Youtube	Juana Colombani	254	00:01:20
Una teoría de la motivación humana	18-abr	Youtube	Cecilia Castellanos	215	0:00:48
Orientación de las empresas	16-abr	Youtube	Martín Valenzuela	312	0:01:00
Orientación de las empresas – explicación	21-abr	Youtube	Martín Valenzuela	328	00:17:40
Psicopatología del consumo cotidiano	18-abr	Youtube	Julieta Vázquez	215	0:00:48
Mayonesa: Estrategia, cognición y poder competitivo	21-abr	Youtube	Tamara Colombo	234	0:00:52
Breve introducción al MKT para editores	21-abr	Youtube	Santiago Gadda	191	00:00:54
Big Data	21-abr	Youtube	Hebe Dato	197	0.00:42
Mayonesa	3-may	Youtube	Demian Martinez	128	0:00:56
Definición de negocio – explicación	14-abr	Youtube	Pablo Canalicchio	736	0:19:00
Triciclo – explicación	28-abr	Youtube	Animación	348	0:01:30
Introducción al análisis del entorno competitivo	12-may	Youtube	Pablo Canalicchio	389	0:18:00
Análisis perceptivo del consumidor	19-may	Youtube	Pablo Canalicchio	344	0:06:30
Productores de futuro	26-may	Youtube	Pablo Canalicchio	438	0:07:20
Investigación comercial	2-jun	Youtube	Juan Carponi	331	0:23:00
Decisiones anónimas	2-jun	Youtube	Pablo Canalicchio	128	0:01:00
Diferenciación	9-jun	Youtube	Pablo Canalicchio	298	0:02:20
Diseño y creación de marca. Dos casos editoriales	15-jun	Youtube	Martín Valenzuela	386	0:19:00
Big Data	16-jun	Youtube	María Nanton	273	0:07:25
Decisiones de producto	30-jun	Youtube	Pablo Canalicchio	329	0:11:12
Plan de comunicación	7-jul	Youtube	Pablo Canalicchio	344	0:14:18
Activos digitales editoriales	13-jul	Youtube	Martín Valenzuela	243	0:16:30
Exposición y venta en librerías	21-jul	Youtube	Hebe Dato	138	0:26:00
Decisiones tácticas integradas	28-jul	Youtube	Pablo Canalicchio	92	0:10:30
Podcast: ECRO	30-jul	Audio	Pablo Canalicchio	92	0:11:00
Otros videos					
Resumen Reunión virtual 09/4	12-abr	Youtube	Pablo Canalicchio	278	00:07:00
Organización grupo – tutorías	15-abr	Youtube	Hebe Dato	273	00:06:30

### ANEXO 1.3

Reuniones de cátedra					
Reunión de equipo total	Cada 21 días	Zoom	Todos los integrantes	-	



Reuniones de Tutores a cargo de las comisiones	Lunes 19-21	Zoom	M. Valenzuela, H. Dato, M. Nanton, A. Morales	-	1:00:00
Reunión Tutores con Adjunto	29-jun	Zoom	M. Valenzuela, H. Dato, M. Nanton, A. Morales + P. Canalicchio		3 o 4 h
Reunión con el Departamento y profesores	21-may	Zoom	De 17 h a 18:30 h	-	
Comisiones de prácticos					2:00:00
Hebe Dato	Miércoles 17-19 h	Zoom	Tutores, adscriptos y alumnos	66 alumnos	2:00:00
Martín Valenzuela	Jueves 21-23 h	Zoom	Tutores, adscriptos y alumnos	60/62 alumnos	2:00:00
Andrea Morales	Viernes 19-21 h	Zoom	Tutores, adscriptos y alumnos	59	2:00:00
María Nanton	Sábados 11-13 h	Zoom	Tutores, adscriptos y alumnos	48/55 alumnos	2:00:00

Reuniones con alumnos por fuera del horario de práctico

Hebe Dato	14-jul	Zoom	Grupo - Castillo		1:00:00
Hebe Dato	14-jul	Zoom	Grupo - Mau Ediciones		1:00:00
Hebe Dato	14-jul	Zoom	Grupo - Nix		1:00:00
Hebe Dato	16-jul	Zoom	Grupo - Universo		1:00:00
Hebe Dato	16-jul	Zoom	Grupo - Fuerza		1:00:00
Hebe Dato	16-jul	Zoom	Grupo - Hitodama		1:00:00
Hebe Dato	17-jul	Zoom	Grupo - Sustos		1:00:00
Hebe Dato	17-jul	Zoom	Grupo - Olympus		1:00:00
Hebe Dato	17-jul	Zoom	Grupo SM		2:00:00
Hebe Dato	23-jul	Zoom	Grupo - Bux		1:00:00
Hebe Dato	Semanal	Zoom	Régimen especial de cursada: Cecilia Oliveros		4:00:00
Martin Valenzuela	20-jul	Zoom	Avión de idioma		1:00:00
Martin Valenzuela	21-jul	Zoom	Cocotero		1:00:00
Martin Valenzuela	22-jul	Zoom	Antología diversa		1:00:00
Martin Valenzuela	22-jul	Zoom	Trampas paralelas		1:00:00
Martin Valenzuela	23-jul	Zoom	Puente a tu mente		1:00:00
Martin Valenzuela	23-jul	Zoom	Acierta ciencia		1:00:00
Martin Valenzuela	27-jul	Zoom	La mula		1:00:00

ANEXO 1.4

Reuniones con alumnos por fuera del horario de práctico					
	25-jul	Zoom	Pankara		1:20:00
Andrea Morales	27-jul	Zoom	Mebook		1:00:00
Andrea Morales	28-jul	Zoom	Criptón comics		1:00:00
Andrea Morales	29-jul	Zoom	Montage		1:00:00
Andrea Morales	30-jul	Zoom	ODA Entertainment		1:00:00
Andrea Morales	31-jul	Zoom	BR Ediciones		1:00:00
Andrea Morales	1-ago	Zoom	Policarpo		1:00:00
María Nanton	2-jul	Zoom	Sendid		1:30:00
María Nanton	7-jul	Zoom	Etna		1:00:00



María Nanton	18-jul	Zoom	Pintó pintar		1:00:00
María Nanton	25-jul	Zoom	Manet		1:00:00

Total 33:50:00  
 Total de horas sin práct. 34:42:13  
 Total de horas 68:32:13

Ciclo de conversaciones: Tendencias en la Industria Editorial					
Walter Sosa Escudero - Big Data	21-may	Zoom	Charla con el autor	(+) 200	1:00:00
Dr. Alberto Levy	4-jun	Zoom	Charla con el autor	258	1:30:00
Trinidad Vergara	2-jul	Zoom	Charla con el autor	172	2:00:00
Juan Carlos Carponi Flores	16-jul	Zoom	Charla con el autor	152	1:30:00
Actividades extra curriculares organizadas por la cátedra					
Sábados de películas y análisis (actividad no obligatoria)					
Viernes de poemas	viernes	Facebook	Un poema correspondiente a cada unidad	-	-
Alex Strangelove	26-abr	Netflix	Análisis de Triciclo		
¿Cómo saber si es amor?	3-may	Netflix	Análisis de Triciclo	-	-
The Founder	9-may	Netflix	Unidad 1 y 2	-	-
La Batalla de los Bastardos	24-may	-	Estrategia competitiva	-	-
Repaso pre parcial con los alumnos y adscriptos	20-jun	Zoom	Todo material relacionado con la materia	-	-
Mundial de Memes	8-jul	Facebook	Todo material relacionado con la materia	-	-
Evaluaciones					
Parcial	23-jun	Campus virtual	Hasta la unidad 5 inclusive		
Pre-entrega Plan de Marketing	Semana del 27/7	Campus virtual	Plan de Marketing		
Entrega Final	Semana del 3/8	Campus virtual	Plan de Marketing		
Presentación y defensa oral	Semana del 3/8	Zoom	Plan de Marketing		

Última actualización 30-jul

## ANEXO 2.1



## ANEXO 2.2



### ANEXO 3.1 Ejemplos de gamificación y PBL

 <h4>Gryffindor</h4> <p>De gran valentía, osadía, temple y caballerosidad. Capaces de todo por defender en lo que creen y nunca se dan por vencidos. También son capaces de romper las reglas si es necesario y les encantan los retos, cuanto más difíciles, mejor. Se atreven a lo que la mayoría no se atreve. En cada obstáculo ven una oportunidad para demostrar quienes son realmente.</p>	 <p>Sirius Black</p>  <p>Albus Dumbledore</p>	 <h4>Slytherin</h4> <p>Son personas que utilizan cualquier medio para lograr sus fines, poseen determinación, ambición, un cierto desdén por las normas, astucia, aspiraciones de grandeza y hambre de poder. Tienen a dudar antes de actuar, con el fin de sopesar todos los posibles resultados antes de decidir exactamente lo que se debe hacer y, una vez que lo averiguan, lo consiguen, les da igual los medios para lograrlo.</p>	 <p>Severus Snape</p>  <p>Bellatrix Lestrange</p>
 <h4>Hufflepuff</h4> <p>Se trata de personas justas, leales y trabajadoras. Los hufflepuff son buenas personas y suelen caer bien a todo el mundo. Son pacientes, tolerantes y siempre harán todo de forma honrada, sin hacer trampas y respetando las reglas.</p>	 <p>Cedric Diggory</p>  <p>Newton Scamander</p>	 <h4>Ravenclaw</h4> <p>La casa Ravenclaw premia el aprendizaje, la sabiduría, el ingenio y el intelecto de sus miembros. Tienen a tener talento académico y a ser estudiantes motivados. Se enorgullecen de ser originales en sus ideas y métodos. También pueden ser peculiares y poseer intereses intelectuales inusuales. Generalmente aceptan con entusiasmo a los excéntricos.</p>	 <p>Luna Lovegood</p>  <p>Filius Flitwick</p>

Segmentación óptima



## ANEXO 3.2



**MARKETING EDITORIAL**  
Cátedra de Edición - Facultad de Filosofía y Letras - UBA

**Canalicchio, Pablo**  
Planificación estratégica.  
Definición de misión y visión  
en la industria editorial



¿Dudas?



## ¿Cómo seguimos?



## ANEXO 4.1



## ANEXO 4.2 Ejercicio de análisis prospectivo. Carta a 5 Años.



## ANEXO 5.1



**MKT EDITORIAL**

### VÍAS DE CONTACTO

facebook.com/groups/mkt.editorial  
mkt.editorial.uba@gmail.com  
instagram.com/mkt.editorial  
campus.filo.uba.ar

### CLASES TEÓRICAS

Pablo **Canalicchio** MARTES de 19 a 23 h

### GRUPOS DE TUTOREO

Com. 1	Helio <b>Dato</b>	MIÉRCOLES de 17 a 19 h
	heliodato@gmail.com	Helio Daniel Dato
Com. 2	Martín <b>Valenzuela</b>	JUEVES de 21 a 23 h
	valenzuela.martin@gmail.com	Martín Valenzuela
Com. 3	Andrés <b>Morales</b>	VIERNES de 19 a 21 h
	andresmorales.k@gmail.com	Andrés Morales
Com. 4	Martín <b>Nariton</b>	SÁBADO de 11 a 13 h
	mariton.mkt@gmail.com	



## ANEXO 5.2



## ANEXO 6.1

2do encuentro  
Ciclo de Conversaciones

Tendencias  
en la Industria Editorial



**Alberto  
Levy**

Desarrollo Estratégico  
Operacional basado  
en valores y virtudes.

  
**Jueves 04/06**  
a las 19 h.

Organizado por la cátedra de Marketing Editorial - FFyL - UBA

## ANEXO 6.2

4to encuentro  
Ciclo de Conversaciones

Tendencias  
en la Industria Editorial



**JUAN C.  
CARPONI  
FLORES**

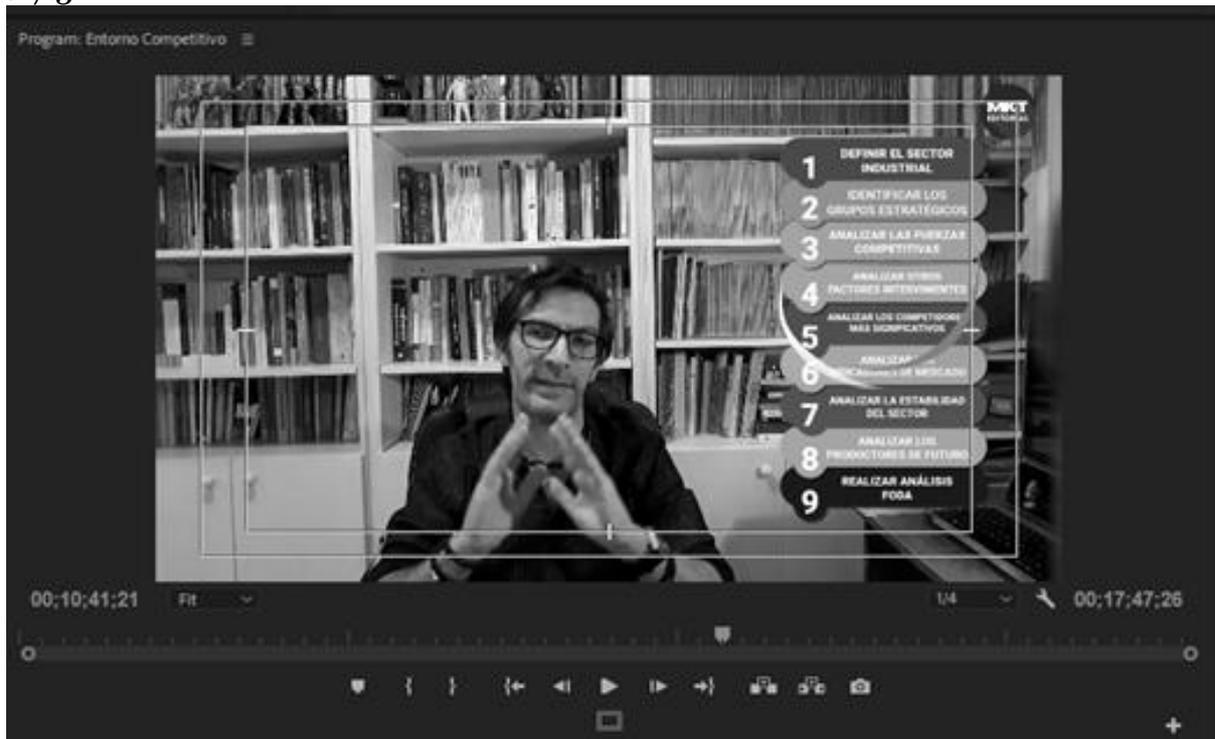
  
**Jueves 16/7**  
a las 19 h

**¿Cómo liderar situaciones de comunicación?**

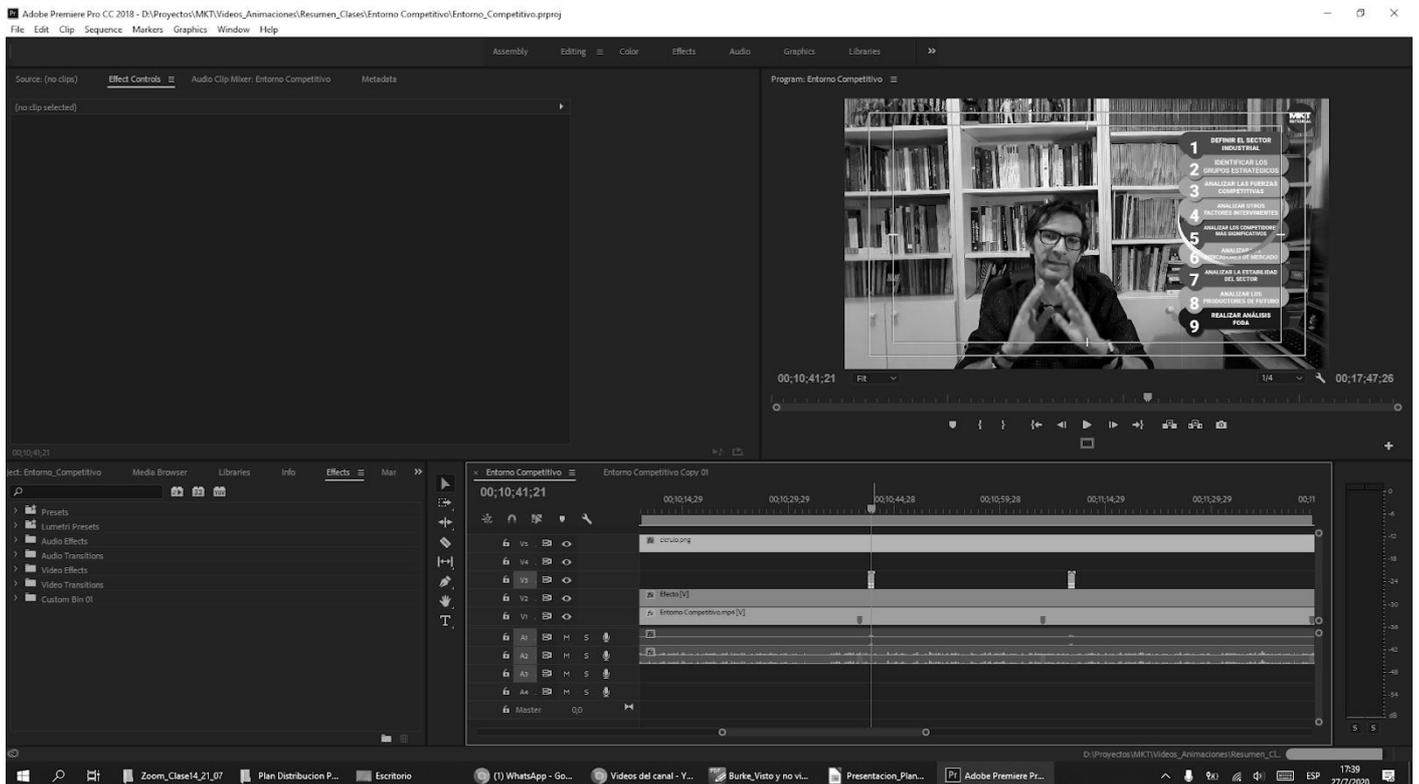
Organizado por la cátedra de Marketing Editorial - FFyL - UBA



### ANEXO 7.3



### ANEXO 7.4



## ANEXO 8.1

Qué vimos hasta ahora:

## ANEXO 8.2

Qué vimos hasta ahora:

### ANEXO 8.3

**MARKETING EDITORIAL**  
Centro de Edición - Facultad de Filosofía y Letras - UBA

**Canalicchio, Pablo**  
Planificación estratégica.  
Definición de misión y visión  
en la industria editorial

**MARKETING EDITORIAL**  
Centro de Edición - Facultad de Filosofía y Letras - UBA

**Porter, Michael**  
Estrategia competitiva

Capítulo 5:  
Acciones competitivas

**MARKETING EDITORIAL**  
Centro de Edición - Facultad de Filosofía y Letras - UBA

**Santesmases Mestre, M.**  
Marketing. Conceptos y estrategias

Capítulo 17:  
El Programa comercial: planificación,  
organización y control de la estrategia  
de marketing

### ANEXO 8.4

**MARKETING EDITORIAL**  
Centro de Edición - Facultad de Filosofía y Letras - UBA

**Santesmases Mestre, M.**  
Marketing. Conceptos y estrategias

Capítulo 5:  
Segmentación del mercado

**MARKETING EDITORIAL**  
Centro de Edición - Facultad de Filosofía y Letras - UBA

**Dato, Hebe;  
Colombo, Tamara;  
Granados, Ángeles;  
Valenzuela, Martín**  
Decisión estratégica:  
portfolio para empresas editoriales

**ALBERTO LEVY**  
CON LA COLABORACIÓN DE  
CAROLINA BARAVALLE

**MAYONESA**  
3ª VERSIÓN

**CPC** ESTRATEGIA, COGNICIÓN  
Y PODER COMPETITIVO



ANEXO 9.1



## Locos X el MKT Editorial >

GRUPO PÚBLICO · 707 MIEMBROS



+ Invitar

Salas

Comunicados

Video en grupo



Escribe algo...

En vivo

Foto

Sala

Comunicados

VER TODO



**Hebe Mariel Dato**

Generador de conversaciones · 4 d · 🌐

Hola.

## ANEXO 9.2. Sábado de películas



**Pablo Canalicchio** ▶ Locos X el MKT Editorial

9 may. • 🌐

Es sábado de películas y MKT lo sabe! Hoy no vamos a hacer votación. Vamos a ver The Founder (o Hambre de poder, en argento). ¿Por qué la elegimos? Porque la teníamos agendada para más adelante pero la excelente argumentación de **Lali Torres** es inobjetable...y porque está protagonizada por Beetlejuice, Birdman, Buitre... Batman! Además de Netflix, la encuentran en YouTube gratis (creo que en castellano). Acá tenemos varias cosas a observar de la Unidad 1 y 2, pero si se animan también de la 3 de esta semana e incluso de las siguientes unidades. Mañana sin falta subo mi lectura del Triciclo de la de Paul Rudd pero también de Match Point, si alguno se anima a antes arriesgarse a armar un triciclo de los protagonistas.



👍 Me encanta    💬 Comentar    ➦ Compartir

👍👍 Tú, Hebe Mariel Dato y 23 personas más



**Santi Gadda**

Esta peli es re MKT. Incluso, tiene algo de DEA. Para todos los gustos.

11 sem    Me gusta    Responder    4 👍



**Pablo Canalicchio** 🌟

Anoche, tipo 4 o 5 am, me cruzo con esta redefinición de Negocio. Genial la película. Tiene de todo. todas la unidades ejemplificadas.



### ANEXO 9.3. El poema de los viernes



**Pablo Canalicchio**

Administrador • 5 d • 🌐

Un poco de distribución, otro poco de logística y otro tanto de sensación y CX de cuarentena. **#elpoemadelosviernes**  
**#MKTentiendetodo**

En el campo  
soy la ausencia  
de campo.  
Esto es  
siempre así.  
Donde sea que esté... Ver más



👍❤️ 24

2 comentarios

👍 Me gusta

💬 Comentar

➦ Compartir



**Locos X el MKT Ed...**



Me gusta



Comentar



Compartir

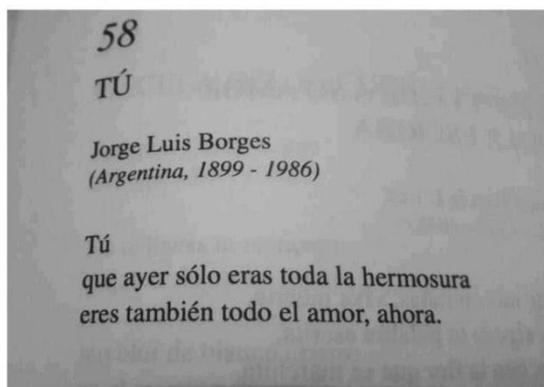


**Pablo Canalicchio**

Administrador • 18 jul. • 🌐

Volvió internet y volvió el poema de los viernes! En el último teórico no solo vimos precio, vimos valor. Cómo las cosas mutan por contigüidad (y en el tiempo). Y perdónenme, pero como en todos los últimos poemas, aca yo también veo CX...

**#elpoemadelosviernes**  
**#MKTentiendetodo** **#volvióinternet**  
**#nosolodememesviveelhombre**

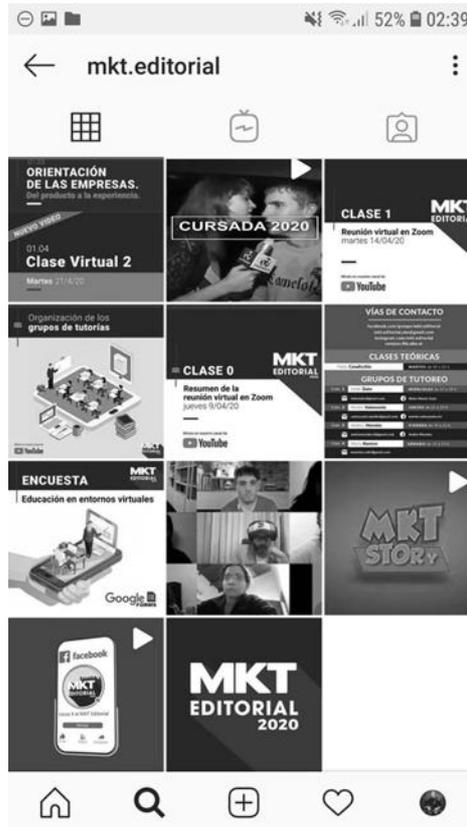
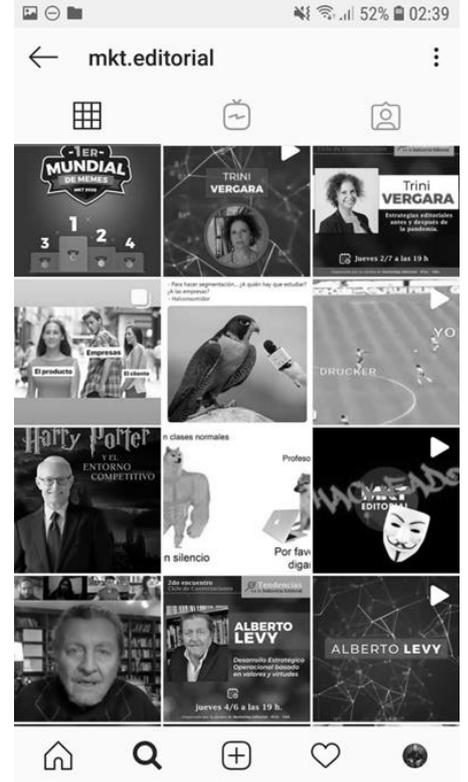


👍❤️ 23

2 comentarios • 1 vez compartido



## ANEXO 10.1. Instagram feed



## ANEXO 10.2. Instagram. Encuestas.

Si todavía no lo hiciste, ¿nos ayudás completando la encuesta para organizar de la mejor manera la cursada 2020?

**ENCUESTA**  
Educación en entornos virtuales

**¡Enlace en la bio!**

**MKT EDITORIAL**

**Encuesta 1er encuentro**  
Martes 14/04

¿Les pareció que hubo suficiente tiempo entre el posteo del video de conceptos teóricos y el encuentro virtual?

SI 75%	NO 25%
-----------	-----------

¿Qué les pareció este hermoso cuestionario?

UNA IDEA GENIAL 82%	VIVIR A OMBRA DE LA BUSTA 18%
------------------------	----------------------------------

**1er encuentro virtual 2020**

¿Qué les pareció?  
Type something...

**MKT EDITORIAL**

### ANEXO 10.3. Instagram. Encuestas. Easter Eggs



### ANEXO 10.3. Instagram. Encuestas. Sábado de películas





#### ANEXO 10.4 Instagram. Memes







Yo  
"CREAR NECESIDADES"

cátedra de  
MKT

**AQUÍ NO HACEMOS ESO**

BLACH PANTHER 54%	POTENCIAL 46%
----------------------	------------------

Sé que estás ahí  
competidor potencial  
y voy a encontrarte

OTROS FACTORES  
INTERVINIENTES

TELE-WARE PASO 4

PASO 4 46%	VIALE VS SAMID 54%
---------------	-----------------------

(link a video en bio)

EDITORIAL:  
"Mi negocio es  
vender libros"

Drucker, la cátedra  
y alumnos de MKT

Cursada 2020 2 sem

Empresa Depto de ventas

I think I forgot something If you forgot, then it wasn't important.

Empresa Consumidor

Yeah, you're right

PARKOUR 48%	TWO AND A HALF 52%
----------------	-----------------------

Yo: agrego una palabra a la  
definición de sector industrial.

Todo el TP3:

Enviar mensaje  
Parkour!

le\_lu2001

**Estaba aburrida e hice un  
meme. @mkt.editorial!**

Segmento:  
Grupo de  
personas con  
necesidades  
parecidas.

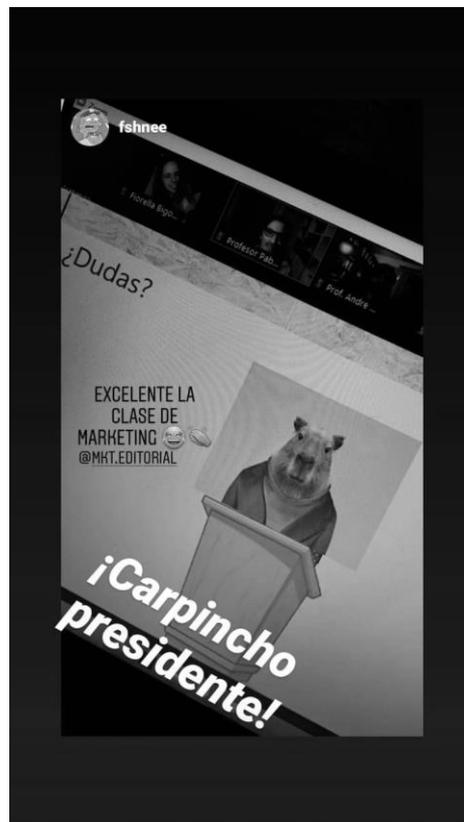
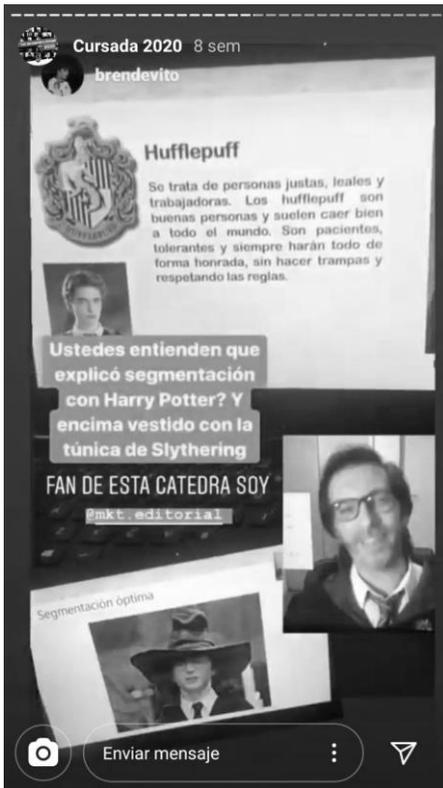
Segmento: Un pedazo  
de la demanda, base  
del  
posicionamiento.  
(Levy)

Segmentos: Grupos  
homógenos con una  
multiplicidad de  
variables que se  
relacionan entre sí  
y sirven para  
diferenciar a unos  
grupos de otros.  
(Carponi)

Segmentos: Subgrupos  
homógenos del mercado que  
deben ser fácilmente  
identificables,  
accesibles, sustanciales, de  
fendibles, diferentes y  
posibles de servir. Su  
identificación sirve para  
llevar a cabo una  
estrategia comercial  
diferenciada.  
(Santemas)

Los que puedan vayan a darle  
like a Facebook porfi.

### ANEXO 10.5 Instagram. Alumnos etiquetando a la cátedra.



## ANEXO 11.1 Campus virtual



## ANEXO 12.1 Plataformas

Plataforma / Feature	Límite de participantes en "sala"	Límite de participantes en streaming o videollamada	Límite de tiempo de videollamada o streaming	Programar reunión recurrente	Sala de chat	Mostrar pantalla	Funciones de moderación	Guardar video del streaming	Compartir "sala" via link	Requiere App para usarse?	
Youtube	ilimitado (streaming)	ilimitado (streaming)	8 horas para live streaming	No	SI, durante el "vivo". Para comentar deben tener usuario de youtube	Mediante software o plataforma de terceros	SI	SI, además de poder guardarlo y editarlo en la plataforma	SI	No, solo para comentar	
Discord	250000	50 (a partir del coronavirus, no se sabe cuando van a volver a dejarlo en 10 que es el límite habitual del plan gratuito). Es streaming, es decir, unilateral	-	No	SI	SI (Go live)	SI	No	SI	App opcional para desktop, sino se puede entrar desde el navegador	
Hangouts	150	10	-	No	SI (grupo)	SI	No	No	SI	App en celular, probar en desktop	Requiere instalar flash player
Zoom	100	100	40 min de reunión con video	SI (por ejemplo, todas las semanas en el horario de prácticos)	SI (durante la reunión)	SI, muy ágil	SI	SI	SI	SI, en desktop y móvil	
Skype	50	50	4 horas para video llamada	No	SI, durante la reunión	SI, muy ágil	No	No	SI	App en móvil, y Microsoft Edge o Chrome (navegadores) o App en desktop	
Teams		50									
8x8				SI, pero requiere instalar una extensión de google calendar para Chrome. Aún en ese caso no me queda claro si ese link está disponible para entrar por fuera de horario de reunión	SI	SI, muy ágil		No	SI	Chrome en desktop y app en móvil	
jitsi		50		No	SI	SI, muy ágil		No	SI	Chrome en desktop y app en móvil	
<p><b>Hangouts:</b> New conversation - New group - Ingresar a mano los mails de los participantes. Esta "conversation" queda almacenada y se puede compartir vía link Límite a 10 el total de participantes en una video llamada, por lo que lo descarto</p> <p><b>Discord</b> Crear un "servidor" eligiendo región (brasil). Si registras una cuenta podés acceder a ese server después de cerrar el navegador (sino los perdés), cuando lo probé me generó automáticamente un canal de texto y otro de voz: <a href="https://www.theyesgo.com/2020/03/12/11753230/discord-go-live-streaming-feature-coronavirus-covid-19">https://www.theyesgo.com/2020/03/12/11753230/discord-go-live-streaming-feature-coronavirus-covid-19</a> El streaming se hace en el canal de voz que se genera cuando armas un server. SI o SI desde la aplicación que descargas para la PC No permite webcam Aclaro que hoy lo probé con un compañero de trabajo y pierde calidad en video muy rápido</p> <p><b>Skype</b> Requiere cuenta en Microsoft (hotmail, outlook) para abrir una cuenta No requiere cuenta para usarse a una reunión, pero sí tener la aplicación en celular. Hay que testear desde desktop si es posible usarse sin tener la app (entiendo que sí)</p> <p><b>Youtube</b> Para que se habiliten las funciones de comentarios en vivo, el video Live debe estar categorizado como para adultos</p>											



## Bibliografía

- Alderfer, C. (1972). *Existence, Relatedness, and Growth: Human Needs in Organizational Settings*. Academic Press.
- Borrás Oriol, B. (2015). *Fundamentos de la gamificación*. Archivo Digital UPM. U.
- Canalicchio, P. (2020a). *Planificación estratégica: definición de misión y visión en la industria editorial*. Buenos Aires.
- \_\_\_\_\_ (2020b). *CX. Customer Experience en la industria editorial*. Buenos Aires.
- Carponi Flores, J. C. (2002). Breve introducción al marketing para editores. En De Sagastizábal, L. y Esteves Fros, F. (Comps.), *El mundo de la edición de libros*. Paidós.
- Drucker, P. F. (1993). ¿Cuál es nuestro negocio y cuál debería ser? En *La gerencia de empresas*. Sudamericana.
- García Pañella, O. (2013). *¿Cuáles son los ejes de la gamificación? ¿Las claves de su éxito?*
- Gutiérrez, M. (2020). *Gamificación: pedagogías emergentes para tiempos de confinamiento (VI)*. Educación 3.0. Recuperado de: <https://www.educacionrespuntocero.com/noticias/gamificacion-pedagogias-confinamiento/>
- Keller, J. (2010). *Motivational Design Motivational Design for Learning and Performance: The ARCS Model Approach*. Springer.
- Maslow, A. (1954). *Motivación y personalidad*. Harper.
- McClelland, D. (1989). *Estudio de la motivación humana*. Narcea.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). *La teoría de la autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social y el bienestar*. Universidad de Rochester.
- Turienzo, R. (2016). *El pequeño libro de la motivación*. Planeta.
- Vroom, V. (1964). *Work and motivation*. Jossey-Bass.
- Werbach, K. (2014). (Re)Defining Gamification: A Process Approach. In: Spagnolli A., Chittaro L., Gamberini L. (eds) *Persuasive Technology. PERSUASIVE 2014. Lecture Notes in Computer Science*, vol 8462. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-07127-5\\_23](https://doi.org/10.1007/978-3-319-07127-5_23)

## **“El trabajo científico en red y las posibilidades de articular saberes y prácticas en contexto de Pandemia”**

Dra. Analía Errobidart.<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-6640-2462>

Dra. Cecilia Ferrarino<sup>2</sup>

(UNR-CEIE) [cferrarino@unrn.edu.ar](mailto:cferrarino@unrn.edu.ar)

Fecha recepción: 26 de septiembre de 2020

Fecha aceptación: 3 de noviembre de 2020

Errobidart, A. y Ferrarino, C. (2020) El trabajo científico en red y las posibilidades de articular saberes y prácticas en contexto de Pandemia. *Campo Universitario*. 1(2) Septiembre- Diciembre 2020, pp. 66-81

### *Resumen:*

El artículo que se presenta a continuación analiza una experiencia reciente de conformación de una red interuniversitaria de equipos de investigación en respuesta a la convocatoria 2020 “PISAC-COVID-19: La sociedad Argentina en la pospandemia”.

Al momento de integrar la red para la convocatoria, la acción asociativa y colaborativa desconocida en la práctica por el mayor número de investigadores e investigadoras participantes, plantea en principio un gran desafío de trabajo entre pares.

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales. Av. Del Valle 5737. Olavarría (7400) Provincia de Buenos Aires. Argentina. [soc@soc.unicem.edu.ar](mailto:soc@soc.unicem.edu.ar). [analiaerrobidart@gmail.com](mailto:analiaerrobidart@gmail.com) ; [aerrobid@soc.unicen.edu.ar](mailto:aerrobid@soc.unicen.edu.ar)

<sup>2</sup> Universidad Nacional de Río Negro- CEIE- Sede AVVM Estados Unidos 750. Río Negro. Argentina. [ceie@unrn.edu.ar](mailto:ceie@unrn.edu.ar). [cecilia.ferrarino@gmail.com](mailto:cecilia.ferrarino@gmail.com); [cferrarino@unrn.edu.ar](mailto:cferrarino@unrn.edu.ar)



En este trabajo, el análisis está centrado en la comprensión de cómo operan los grupos de investigadores atraídos por una convocatoria nacional y bajo un objetivo complejo y desafiante.

El artículo se inicia con una referencia a la historia reciente del sistema científico argentino, a las transformaciones producidas en el campo de la gestión de la ciencia a nivel internacional y sus efectos locales; luego, se analiza y fundamenta la lógica del trabajo en red y las características que se definen para la convocatoria mencionada; finalmente, se analizan los pasos desarrollados por una red federal de investigadores e investigadoras de ciencias sociales y humanas.

En las conclusiones, se rescatan los aspectos propositivos de la conformación de la red interuniversitaria más allá de los resultados de la convocatoria de la que se participó; entendiendo que éste es el verdadero logro de este grupo de investigadores iniciándose en el trabajo colaborativo bajo la modalidad de redes académicas.

*Palabras clave:* experiencia- trabajo en red- cooperación- proyecciones

#### *Introducción:*

La integración regional a través de la conformación de redes académicas de grupos de investigación de universidades nacionales es parte de la política de ciencia y técnica orientada a la federalización y democratización en la gestión del conocimiento y de una integración regional más amplia, en el contexto internacional.

En el artículo se presentan aproximaciones en torno a distintos temas que dan contexto a las reflexiones acerca de la conformación de la RED en el marco de la convocatoria “PISAC-COVID-19: La sociedad Argentina en la pospandemia”.

Finalizada la presentación a la convocatoria, decidimos la elaboración de este artículo como un modo de aportar al conocimiento sobre el campo desde la perspectiva de los actores participantes, pretendiendo poner en tensión los saberes prácticos de las investigadoras e investigadores de las distintas universidades nacionales, con el discurso de la política de ciencia, tecnología e innovación productiva (CTI) nacional, en el marco de la pandemia como problema social. Se organiza el trabajo en dos planos: primero, a partir de la reconstrucción de conceptos como historia del campo, red de cooperación científica y característica de la convocatoria; realizado a través de la investigación documental en la red [www](http://www). Por otro lado, el relato reflexionado de la experiencia de conformación



de la red se realiza teniendo en cuenta los registros de los diferentes momentos del proceso de armado de la red puestos en tensión con los conceptos relevados en el campo de conocimiento específico sobre la problemática.

Partimos de una historización del sistema científico argentino y la promoción del trabajo en red, asumiendo a este último como tendencia en el marco de la sociedad de la información y la globalización.

En el apartado “¿Qué es una red de cooperación científica?”, se revisan publicaciones acerca de la internacionalización de la educación superior y constitución de redes de estudio e investigación, en clave de crecimiento regional y como estrategia de gestión del conocimiento y oportunidad de desarrollo de los investigadores e instituciones de educación superior involucradas (Almuiñas Rivero y Galarza López, 2016; Alvarado Peña, 2013; Basconzuelo y Coelho Neto, 2016; Garrido y otros, 2017; Nascimbeni, 2014)

Avanzando, nos centramos en las características de la convocatoria PISAC\_COVID-19 para, luego, detenernos en el proceso de conformación de redes de investigadoras e investigadores de ciencias sociales y humanidades ante la emergencia de la pandemia, proponiendo análisis y proyecciones. Para finalizar, se relata el camino recorrido en la conformación de la RED de la que formamos parte ante la convocatoria referida; esto es: agenda, tensiones, acuerdos, construcciones.

En las conclusiones, rescatamos los aspectos propositivos de la conformación de la red interuniversitaria más allá de los resultados de la convocatoria de la que se participó; entendiéndose que el verdadero logro de este grupo de investigadores es iniciarse en el trabajo colaborativo bajo la modalidad de redes académicas.

### *Breve historización del sistema científico argentino y el trabajo científico en red.*

La década de los noventa del siglo pasado es, en muchos ámbitos de tratamiento, un hito que marca el ingreso a una nueva etapa poblada de novedades y procesos que aunque resistidos, llegaron para quedarse.

La internacionalización de un sinnúmero de actividades puede ser uno de los ejes de análisis de ese inicio, y las relaciones de las economías con el conocimiento y la producción de conocimiento, son un ejemplo de ello.

Sin embargo, la formalización del sistema científico nacional comenzaría a delinearse como un sistema integrado de ciencia, tecnología e innovación recién a partir del año 2000, con la sanción de la Ley No 25.467/00. Ésta tuvo como objetivo:

“...establecer un marco general que structure, impulse y promueva las actividades de ciencia, tecnología e innovación, a fin de contribuir a incrementar el patrimonio cultural, educativo, social y económico de la Nación, propendiendo al bien común, al fortalecimiento de la identidad nacional, a la generación de trabajos y a la sustentabilidad del medio ambiente.”  
(art.1º).

La “Conferencia Mundial sobre la Ciencia para el Siglo XXI: Un nuevo compromiso” celebrada en Budapest en 1999, representa un incentivo relevante para el desarrollo científico a través de las organizaciones internacionales y un impulso sin precedentes para el desarrollo de redes de científicos y programas internacionales de cooperación (OEI, 1999). En línea con lo dicho, Argentina crea progresivamente diferentes programas, fondos, redes, agencia, institutos.

Pero fundamentalmente, el sistema científico se referencia con los lineamientos producidos a través de la puesta en marcha del Sector de Educación del Mercosur (SEM), organismo que marca una tendencia regional en el desarrollo educativo y de la internacionalización de la educación superior a partir del funcionamiento de redes de producción de conocimiento con perspectiva social, política y cultural. Estas políticas de integración regional que funcionan desde 2013 impulsando acciones de internacionalización de las universidades y la producción de conocimientos, como una organización latinoamericana de integración de políticas educativas de nivel superior, al estilo de lo que representa el tratado de Bolonia para la comunidad europea. Como señalan López Bidone, Piñero y Torga (2018):

“...puede señalarse que la internacionalización en el Sector Educativo Mercosur (SEM), como la tipología específica desde el otro lado de la línea abismal (Santos, 2006), se sustenta en una actitud de resistencia, no de rechazo total a los dictados del eurocentrismo, y está basada en una defensa de lenguajes, y conocimientos propios de la región en la cual se desarrolla; por ello, no es una actitud de asimilación que consiste en la imitación, que hace que su propio status de subalterno funcione a través de la mediación transcultural”(p. 59)

Será a partir de la creación del Ministerio Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (Ley Nº 26.338 de año 2007) que desde el Estado será posible unificar acciones y “responder a la

necesidad de promover la investigación, la aplicación, el financiamiento y la transferencia de los conocimientos científico-tecnológicos al conjunto social” (Lemarchand, 2010). El mismo autor señala:

“Sus prerrogativas principales son: coordinar las acciones de los actores del sistema, evaluar las actividades de los organismos promotores y ejecutores, y establecer las políticas de CTI en conjunto con el Gabinete Científico y Tecnológico (GACTEC). A su vez el GACTEC es un órgano interministerial que define las políticas de CTI mediante la aprobación de los planes plurianuales sometidos por el MINCYT. También define las prioridades de las políticas de CTI y asigna los recursos presupuestarios del área de Ciencia y Tecnología del sector público. Está integrado por representantes de los distintos Ministerios y es presidido por el Jefe de Gabinete de Ministros” (p. 148).

Resulta interesante observar cómo el libre albedrío de la investigación científica queda subordinado a los intereses del sistema de gobierno y cómo, en la práctica, el sistema productivo y las empresas transnacionales incorporadas a los consorcios de financiamiento definen las políticas científicas del país. Esta situación, como puede analizarse a través de las decisiones políticas que compendia la UNESCO (2010) en América Latina, se registra en los distintos países que siguen las normas internacionales de desarrollo científico-productivo.

La creación del MINCYT en el año 2007 significó también, en nuestro país, la concreción de una separación explícita entre los organismos de promoción y producción científica del seno de las universidades nacionales. Hasta ese momento, en el país funcionaba un Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología siendo la Secretaría de Ciencia y Tecnología (o sus diversas variantes nominales en cada gobierno) la responsable de la gestión de la ciencia en el país.

Por otro lado, pero en el mismo sentido de comprender la lógica de funcionamiento del evento que se pretende analizar en este artículo, cabe considerar que en el escenario de las ciencias en general, las ciencias sociales y las humanidades no lograron el nivel de desarrollo y participación de programas de fortalecimiento, intercambio, cooperación y trascendencia pública que lograron otras ciencias representantes del sector.

El MINCYT comenzó la implementación de su política atendiendo a la función fundamental de contribuir al desarrollo económico, social y cultural de la Nación a través del desarrollo de la ciencia,



la tecnología y la innovación productiva (CTI) en el marco de un proyecto político que enuncia pensar la ciencia como política de Estado para el fortalecimiento de un nuevo modelo productivo que genere mayor inclusión social.

Para ello, el CONICET –como un ente descentralizado en territorio del MINCyT- forma científicos y científicas y lleva adelante proyectos de interés de las políticas públicas fijadas en cada gobierno. La Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT) es otro organismo desconcentrado que administra los fondos destinados a la investigación y la promoción.

La Secretaría de Articulación Científico Tecnológico, impulsa y coordina la articulación del MINCyT con otros centros de I+D y con las universidades nacionales. En los últimos tres años ha financiado, por ejemplo, programas de Fortalecimiento de la Ciencia en las Universidades Nacionales.

La dinámica del MINCyT con sus programas de internacionalización y cooperación o las propuestas anuales de participación de programas nacionales de cooperación entre institutos o núcleos de diferentes universidades (FONCyT, PICT, PICTO, entre otros), si bien ha logrado sistematizar y vectorizar los fondos del sistema científico en las causas productivas que son de interés nacional, no ha resultado suficientemente democratizador del desarrollo y articulaciones propias de las ciencias sociales y humanidades.

Precisamente, a efectos de atender las condiciones específicas de acceso a la dinámica de la Agencia, en el año 2012 se asignan subsidios -en el marco del Fondo Nacional de Ciencia y Tecnología- a la creación de un Programa de Investigación sobre la Sociedad Argentina Contemporánea (PISAC). Este programa resulta de un acuerdo entre el MINCyT, el CODECSOC, la SPU y el Ministerio de Educación.

El PISAC se estructura en torno a tres proyectos (MINCyT, 2016): estados de la cuestión, análisis crítico del sistema de ciencias sociales y las encuestas nacionales sobre la heterogeneidad social.

La convocatoria PISAC-COVID-19 “Las ciencias sociales y humanas en la crisis del COVID-19” resultó una acción desde el MINCyT del que participamos las autoras de este artículo y nos proponemos realizar un análisis de las dificultades, posibilidades y estrategias desarrolladas por un grupo de actores/actoras dispuestas a conformar una red interuniversitaria y federal para generar propuestas y alternativas ante la crisis.

### *¿Qué es una red de cooperación científica?*

En la literatura se vincula la conformación y consolidación de redes académicas con la emergencia de la sociedad del conocimiento y del contexto de globalización.

Afirman Almuiñas Rivero y Galarza López (2016, p. 25) que, a medida que nos internemos en la era del conocimiento, las redes académicas reflejarán cada vez más su verdadero valor y potencial de aprendizaje para el desarrollo, dado “por la aptitud de estas redes para la creación, asimilación, difusión y utilización del conocimiento por medio de numerosos flujos de comunicación -procesos que hacen fluir el conocimiento dentro y fuera de la organización”.

Por otro lado, el proceso de globalización configura un nuevo ordenamiento del mundo que supone una mayor interdependencia asociado a un sistema económico dominante, caracterizado por el aumento del comercio mundial y el flujo de capitales, e intensificado por influjo de las nuevas tecnologías de información y comunicación.

“La globalización ha provocado un profundo impacto en la sociedad y ha planteado grandes desafíos a la educación superior que se ve afectada por las transformaciones producto de la liberación económica; y las relaciones que eran limitadas entre instituciones de educación superior, se intensifican dando paso al desarrollo de agrupaciones que buscan en la multilateralidad mejores condiciones para el desarrollo de sus proyectos educativos” (Garrido y otros, 2017, p. 90).

Sin embargo, en este contexto, la creación de redes es una forma de superar lógicas de mercado; entendiendo a éste en su sentido más amplio. Es decir, las acciones de cooperación internacional facilitan el intercambio (modelo de mercado de la reproducción social), la redistribución y la reciprocidad (modelo no monetario de reproducción social). Estos últimos mecanismos se centran en los actores y en las relaciones, ya que son los que impulsan el proceso.

En segundo lugar, la creación de redes es una forma de anticipar mejor los movimientos y las decisiones de los otros actores involucrados en el proceso de cooperación, basándose en el intercambio abierto de conocimiento. En tercer lugar, la creación de redes es una forma de facilitar la cooperación entre quienes comparten los mismos objetivos y el riesgo que las acciones se solapen a causa de información incompleta (Nascimbeni, 2014, p. 99).

En las redes académicas confluyen investigadores, profesores, estudiantes, grupos o cuerpos de investigación con intereses particulares en diferentes áreas del conocimiento, con el propósito de producir conocimiento, dar a conocer investigaciones que abordan y analizar problemáticas de la región (Alvarado Peña, 2014, p. 1).

Las redes académicas y de intelectuales comparten espacios en eventos organizados para la difusión y divulgación del conocimiento científico, propicios para comunicar y debatir resultados significativos generados por las investigaciones (Alvarado Peña, 2014, p. 1).

Según Henry, Mohan y Yanacopulos (2004; cit. Nascimbeni, 2014, p. 101), las principales funciones de las redes de conocimiento son la producción colectiva, la acumulación y difusión de conocimiento y la mejora ulterior de las capacidades de los participantes. Stone afirma que "una red amplifica y difunde ideas (...) mucho más de lo que pueden hacer personas o instituciones independientes. En otras palabras, el impacto de una red puede ser mayor que el impacto de sus partes constituyentes".

Mediante la constitución de redes, las instituciones de educación superior de la región comparten el potencial científico y cultural que poseen para el análisis y propuesta de solución a problemas estratégicos. Dichos problemas no reconocen fronteras y su solución depende de la realización de esfuerzos mancomunados entre las instituciones de educación superior y los Estados. Por lo tanto, las redes académicas a escala nacional y regional son interlocutores estratégicos ante los gobiernos.

Son, asimismo, los protagonistas indicados para articular de manera significativa identidades locales y regionales, colaborando activamente en la superación de las fuertes asimetrías que prevalecen en la región y en el mundo frente al fenómeno global de la internacionalización de la educación superior (Almuiñas Rivero y Galarza López, 2016, p. 14).

En el último tiempo es evidente el avance paulatino del proceso de internacionalización y, particularmente, la cooperación internacional en la educación superior en la región latinoamericana y caribeña. En este sentido, Almuiñas Rivero y Galarza (2016, p. 27.) sostienen que las redes académicas constituyen oportunidades para fortalecer la gestión del conocimiento en las instituciones de educación superior, constituyendo

“(...) motores impulsores de la cooperación nacional e internacional y una oportunidad para apoyar el desarrollo institucional, donde el capital humano, las alianzas estratégicas, el aprendizaje organizacional, la capacidad de innovación, la visión y cultura de trabajo

colectivo, así como los sistemas y las tecnologías de apoyo están interconectados y son valiosos para todos sus miembros”.

En estos factores se concentra la arquitectura estratégica de las redes académicas, sin la cual no hay capacidad organizacional colectiva y, por tanto, su fuerza y vitalidad disminuyen.

Por último, Garrido y otros (2017) aportan que el Instituto internacional para la educación superior en América Latina y el Caribe (IESALC) de la UNESCO ha desarrollado una categoría sobre las redes de educación superior que facilita la comprensión de las distintas instancias que se han generado para el desarrollo de la multilateralidad.

La clasificación de redes propuesta por IESALC considera tres criterios: 1) tipo de trabajo y/o acción desarrollada por la organización; 2) nivel de cobertura geográfica o ámbito de dicha acción, y; 3) naturaleza temática de la organización.

Como resultado de los criterios planteados las organizaciones se dividen en cuatro categorías, que a su vez se subdividen en subcategorías.

- Redes regionales: Son redes universitarias o redes institucionales internacionales que su marco de acción llega a dos o más países. Ellas pueden ser asociaciones no gubernamentales o cuasi gubernamentales (intercontinentales, intrarregionales, subregionales)
- Redes nacionales: Son organizaciones institucionales cuyo marco de acción es nacional, pero su actuación las involucran en el contexto internacional (consejos de Rectores y asociaciones de instituciones de educación superior y organizaciones de apoyo y cooperación)
- Redes temáticas: Son organizaciones que desarrollan temas específicos dentro del campo de la educación superior, sea en investigación o como miembros de la comunidad académica (asociaciones de la comunidad académica y organizaciones de investigación en educación superior)
- Agencias y organismos internacionales: Son organizaciones institucionales cuyo marco de acción es internacional, especializadas en distintos campos de acción y en diversas áreas que pueden ser consideradas de cooperación, apoyo y fomento a la educación superior (organizaciones internacionales de apoyo y cooperación con la educación superior y organismos internacionales)

La clasificación de IESALC, permite circunscribir la actuación de las variadas organizaciones asociadas a la educación superior y facilita la comprensión de los campos de acción de estas organizaciones (Garrido y otros, 2017, p. 92).



El trabajo en redes académicas es trascendental ya que se lo asume como estrategia de gestión del conocimiento y oportunidad de desarrollo de los investigadores e instituciones de educación superior involucradas, con distinto alcance - en función del tipo de red que corresponda-.

### *Características de la convocatoria PISAC\_COVID-19 “La sociedad Argentina en la pospandemia”*

La convocatoria de la Agencia Nacional I+D-i se realiza en conjunto con la Secretaría de Políticas de Ciencia y Tecnología del MINCyT, La Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) y el Consejo de Decanos y Decanas de Ciencias Sociales y Humanidades (CODESOC), con el propósito de llamar a concurso de “proyectos asociativos de investigación en Ciencias Sociales y Humanas para la generación de nuevos conocimientos enfocados al estudio de la sociedad argentina en la pandemia y la postpandemia del COVID-19” (pág. web Agencia, 2020)

La convocatoria tuvo por objetivo “promover proyectos de investigación en el campo de las Ciencias Sociales y Humanas para la generación de nuevos conocimientos enfocados en el estudio de la sociedad argentina en la pandemia y, en especial, en la postpandemia del COVID-19” (Bases para la presentación, p. 1, 2020).

Otras características que merecen ser señaladas son: el proyecto tendría una duración de un año, pues es preciso que el campo científico de respuestas rápidas a la sociedad ante la contingencia; se establece un cupo por género a efectos de garantizar la presencia de mujeres en la composición de los grupos (responsable y colaboradores); y también la participación de un/una investigador menor de 45 años en la composición de los grupos (responsable y colaboradores) asegurando, también, la continuidad formativa de las/los jóvenes investigadores.

En el marco de la alianza estratégica MINCyT, SPU y CODESOC, el Ministerio, a través del Programa FONCyT-PISAC dispone fondos y criterios científicos para el relevamiento necesario, la SPU convoca a las universidades y el CODESOC pone en relieve su capacidad de convocar facultades e institutos donde se desarrolla investigación en temas propios de las Ciencias Sociales y Humanidades.

En la convocatoria, se definió un criterio de trabajo en red, asociativo, con representación de, al menos, seis universidades pertenecientes a las diferentes regiones definidas para este fin:

Región Gran Buenos Aires: Ciudad Autónoma de Buenos Aires y 24 partidos del conurbano



Región Pampeana: Interior de la provincia de Buenos Aires (incluyendo La Plata) y La Pampa

Región Centro: Córdoba y Santa Fe

Región Noreste / Litoral: Entre Ríos, Misiones, Corrientes, Chaco y Formosa Noroeste: Salta, Jujuy, Tucumán, Santiago del Estero, La Rioja y Catamarca

Región Cuyo: Mendoza, San Juan y San Luis Región Patagonia: Río Negro, Neuquén, Chubut, Santa Cruz y Tierra del Fuego e Islas del Atlántico Sur.

Se definieron, también, 6 ejes temáticos: Estado y políticas públicas, bienes públicos y bloques regionales; Seguridad, violencia y vulnerabilidades; Tareas de cuidado y relaciones de género; Salud y nuevas formas de protección social; Transformaciones del mundo del trabajo y de la educación y perspectivas sobre la desigualdad; Representaciones, discursos y creencias.

*Conformación de una red de investigadoras e investigadores de ciencias sociales y humanidades ante la emergencia del COVID-19. Análisis y proyecciones.*

A partir de una instancia de contactos entre los grupos de investigación de las facultades integrantes de CODESOC<sup>3</sup>, propiciada por esa organización, comenzaron los intercambios a efectos de conformar una red de investigadoras e investigadores dispuestos a participar de la convocatoria mencionada.

La conformación de redes académicas colaborativas o asociativas entre instituciones de educación superior, es un proceso al cual nuestro país ha adherido desde 2008 y en el cual se trabaja intensamente.

“(…) la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES), celebrada en Cartagena de Indias (Colombia), elaboró un documento al cual luego adhirió la SPU de nuestro país donde se dejaron sentados criterios muy claros, entre otros aspectos, respecto de la conformación de redes académicas. Allí, se expresó que las instituciones de educación superior debían “avanzar en la configuración de una relación más activa con sus contextos. La calidad está vinculada a la pertinencia y la responsabilidad con el desarrollo sostenible de la sociedad. Ello exige impulsar un modelo académico caracterizado por la indagación de los problemas en sus contextos; la producción y transferencia del valor social

---

<sup>3</sup> A través de un formulario de *Google* enviado a todas las facultades miembros de CODESOC, se relevó información acerca de: investigadoras e investigadores formados y en formación, trayectoria en investigación, temas de investigación actuales, posibilidad de integrar equipos de trabajo, temas de interés en relación al COVID-19



de los conocimientos; el trabajo conjunto con las comunidades” (Basconzuelo y Coelho Neto, 2016)

En la declaración mencionada, se establece que en la constitución de redes “las instituciones de Educación Superior de la región pueden unir y compartir el potencial científico y cultural que poseen para el análisis y propuesta de solución a problemas estratégicos” (Declaración CRES, 2008).

El trabajo en red impulsado desde el PISAC vendría a traer indicios de solución a un problema de larga data en las ciencias sociales. Esta cuestión es descripta de la siguiente manera:

“(…) la misma lógica de los sistemas institucionales que alentaron la expansión de la investigación social en el ámbito de las universidades<sup>4</sup> favoreció la fragmentación de las actividades de producción y circulación del conocimiento: en la mayoría de los casos los equipos han investigado de manera relativamente aislada, sin lograr el desarrollo de mecanismos sinérgicos capaces de poner en relación a expertos de diversos ámbitos institucionales y a instituciones de diferentes zonas geográficas del país” (Piovani, 2015)

Con el propósito de generar nuevos conocimientos enfocados en el estudio de la sociedad argentina en la pandemia y, en especial, en la postpandemia del COVID-19, como reza el objetivo de la convocatoria, se conforma una red integrada por 7 grupos de investigación, correspondientes a seis facultades y un instituto con sedes en universidades nacionales. Cuatro de los equipos de investigación están radicados en facultades integrantes de CODESOC.

La red quedó integrada por equipos de investigación de las siguientes regiones: Conurbano (U. N. de Lanús); Pampeana (U. N. del Centro de la Provincia de Buenos Aires); Centro (U. N. de Córdoba y U. Provincial de Córdoba); Noroeste (U. N. de Tucumán); Cuyo (U.N. de San Luis); Patagonia (U. N. de Río Negro).

Los grupos conformados para integrar la red presentan entre sí, una variedad de experiencias y formatos en relación a la investigación en ciencias sociales y humanidades. Esto quedó reflejado en la formación de posgrado de sus integrantes, en la edad de los cuadros formados, en la composición de los equipos por nodo, en la participación de las/los investigadores de otras agencias de investigación (por ejemplo, de CONICET).

---

<sup>4</sup> Me refiero en particular al Programa de Incentivos de la Secretaría de Políticas Universitarias

Solo dos grupos de investigación contaban con experiencia previa de trabajo en red interuniversitarias, a nivel nacional.

*El camino recorrido en la conformación de la RED ante la convocatoria PISAC-COVID-19. Algunos puntos de análisis.*

Inicialmente, comenzaron la tarea cuatro grupos de investigadoras e investigadores que respondieron rápidamente a la propuesta. Más tarde, por contactos de esos cuatro grupos iniciales, se incorporaron algunos que finalmente se alejaron y otros que quedaron hasta conformar los ocho nodos definitivos de la red.

Se confeccionó una agenda de trabajo cuyo motor central fue un encuentro virtual que se sostuvo semanalmente a lo largo de las nueve semanas de trabajo, del que participaron representantes de todos los núcleos de investigación de las universidades intervinientes. Para la resolución de temas puntuales (estado del arte, problema, objetivos, metodología, tiempo, recursos, bibliografía) se formaron equipos ad hoc que producían utilizando la herramienta colaborativa *Google drive*. En las reuniones centrales, cada equipo presentaba sus avances y se articulaban las producciones en torno de un mismo eje.

Para definir el problema conceptual que nucleó del trabajo a realizar, se recurrió a los antecedentes de los distintos grupos de investigación y a los intereses regionales en relación con el COVID\_19. El punto de confluencia de los núcleos de investigación convocados fue la pertinencia temática de las investigaciones en curso que fueron reorientándose hacia el objetivo de indagar el presente y el futuro del sentido de la educación secundaria en pandemia y pospandemia.

Las producciones acreditadas y la experiencia de desarrollo metodológico en tiempos de “normalidad” y las nuevas –ensayadas en tiempos de COVID\_19 a través de las TIC- fueron los motores de los acuerdos que se gestaban progresivamente.

En su versión final, el proyecto propone “describir y analizar los cambios suscitados en los formatos escolares del nivel de educación secundaria del país, indagando los sentidos de educar y las prácticas de estudiantes y docentes en este particular contexto” (p. 6).

Otro aspecto neurálgico en el armado de las redes, es el vinculado con la forma de gobierno. En el caso que nos ocupa, éste no fue una instancia de generación de disputas de poder. En un primer

momento se mencionaron para tal función a las/los investigadores con mayores laudos académicos, como es tradición en las convocatorias de ANCyT.

Sin embargo, con el transcurso de los encuentros y el avance en el proyecto, la propuesta de conducción de la red se volvió sobre una de las integrantes que más actitud propositiva y de cohesión presentaba, además de poseer los requisitos académicos. Es importante mencionar que, además, cuando se definió el/la directora de la presentación, el equipo-red comenzó a funcionar mucho más orgánicamente.

Este señalamiento se realiza en relación a los debates del funcionamiento horizontal o jerárquico de las redes, aspecto que definimos por una jerarquía en el gobierno que no invalida la horizontalidad de las acciones –incluidas la toma de decisiones de forma democrática-.

Las interrelaciones personales enlazaron y dieron fuerza a la incipiente red que se gestaba. Con el mismo vigor que los aspectos anteriores, las interrelaciones personales que se fueron gestando durante el período de armado del documento técnico de la investigación, los aportes de saberes diversos que confluían en la resolución de los problemas emergentes, sostuvieron al equipo de investigadoras e investigadores en el trayecto constructivo.

Pero fue, sin dudas, el compromiso de generar conocimiento que permita salir de la incertidumbre a la que nos somete la pandemia, la fuerza impulsora de la energía necesaria para armar, organizar, sostener y proyectar una red entre instituciones y sujetos que no tenían conocimientos previos ni actividades conjuntas.

### *Primeras reflexiones*

En el contexto de avance/ extensión de la internacionalización de la educación superior la consolidación de redes de investigación interuniversitarias representa una nueva oportunidad para la producción colaborativa de conocimientos.

La convocatoria PISAC-Covid-19: “La sociedad argentina en la pospandemia” instó a la conformación de una red temática (Garrido y otros, 2017) para abordar, a partir de una investigación a escala federal, un tema específico: la educación secundaria argentina, los sentidos de educar y las prácticas de estudiantes y docentes en pandemia y pospandemia.

Nos resulta de interés destacar que el propósito fundamental de participación de la convocatoria fue la necesidad de dar respuestas locales al sector educativo atravesado por la Pandemia y ello actuó como una amalgama de las diferencias que cada grupo expresaba.

La diversidad regional, la tensión entre las situaciones locales frente al COVID, la avidez de los demás participantes ante la resolución de cada situación social o educativa imprevista planteada por la pandemia, fueron los elementos de sutura de situaciones de rispidez o desacuerdos.

Cabe la pregunta ¿cómo es que, siendo ocho investigadoras responsables de tan distinta *posición y disposición* (en términos bourdieuseanos), llegada la instancia final de la tarea, nos propusiéramos continuar con el trabajo conjunto y comenzáramos a planificar acciones de encuentros académicos<sup>5</sup>? Es probable que la pandemia haya colaborado en el tejido de un lazo que se hacía de aislamiento, temores, incertidumbre y que en cada encuentro virtual se fortalecía.

¿Es que las redes académicas requieren de esa cuota de sensibilidad social, de lazo, para lograr objetivos? No podemos afirmarlo aún, solo podemos dar cuenta de que en el universo de variables que intervinieron en este proceso, la dimensión relacional y la sociabilidad de los integrantes fue un aspecto fundamental de la construcción y el sostenimiento de esta red que, más allá de los resultados de la convocatoria PISAC-COVID-19, ha formulado proyectos colaborativos para un futuro cercano.

---

<sup>5</sup> Las proyecciones constan de: conformación de bancos de jurados, evaluadores externos, convocatoria de autores para revistas académicas, organización de encuentros de grupos de investigación y de equipos de formación docente, entre otros,



### Referencias bibliográficas:

Almuíñas Rivero, J. L. y Galarza López, J. (2016). Las redes académicas como ejes de integración y cooperación internacional de las instituciones de educación superior. *Revista Cubana Educación Superior* .Vol.35 No.1 La Habana. Abril 2016  
[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0257-43142016000100002](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142016000100002)

Alvarado Peña, L. (2013). Redes académicas y su vinculación con revistas científicas *Telos*, vol. 15, núm. 1, enero-abril, 2013, pp. 7-9 Universidad Privada Dr. Rafael Bellosillo Chacín Maracaibo, Venezuela <https://www.redalyc.org/pdf/993/99326637001.pdf>

Basconzuelo, C. y Coelho Neto, A. (2016). *Redes académicas interuniversitarias en Mercosur: el papel de la extensión*. Revista **Integración y conocimiento** N° 5 Vol. 2

Garrido, O. y otros (2017). La OUI y sus contribuciones al desarrollo y fortalecimiento de redes para la internacionalización de las Américas. *Revista Educación Superior y Sociedad*. Vol 28. “Redes universitarias y gestión del conocimiento en América Latina y el Caribe”. Instituto Internacional de Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC)  
<http://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/85>

Lemarchand, G. (2010). *Sistemas nacionales de ciencia, tecnologías e innovación en América Latina y el Caribe*. Montevideo: UNESCO.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187122/PDF/187122spa.pdf.multi>

López Bidonde, E.; Piñero, F. y Torga, A. Ma. (2018). Reflexiones en torno a las redes de hibridación en el Sector Educativo Mercosur. En: Korsunsky, D.; Del Valle, D.; Miranda, E.; Suasnábar, C.: *Internacionalización y producción de conocimiento: el aporte de las redes académicas*. CABA: CLACSO. Libro digital disponible en: [https://iec.conadu.org.ar/files/areas-de-trabajo/1528815206\\_cuaderno-3-internacionalizacion-y-produccion-de-conocimiento.pdf](https://iec.conadu.org.ar/files/areas-de-trabajo/1528815206_cuaderno-3-internacionalizacion-y-produccion-de-conocimiento.pdf)

MINCyT, 2016: Conocé el programa que investiga a la sociedad contemporánea.  
[https://www.youtube.com/watch?list=RDCMUCyYWZmHmRHMICfVD1bWw4Ng&v=7le4PWN2D\\_8&feature=emb](https://www.youtube.com/watch?list=RDCMUCyYWZmHmRHMICfVD1bWw4Ng&v=7le4PWN2D_8&feature=emb)

Nascimbeni, F. (2014). “La creación colaborativa del conocimiento en redes de desarrollo: lecciones aprendidas de un programa transnacional”. En Finquelievich, S. *Innovación abierta en la sociedad del conocimiento: redes transnacionales y comunidades locales*. - 1a ed. - Instituto de Investigaciones Gino Germani.

OEI (1999). “*Declaración Mundial sobre la Ciencia para el Siglo XXI: Un nuevo compromiso*”.  
<https://www.oei.es/historico/salactsi/budapestdec.htm>

Piovani, Juan I. (2015). *El Programa de Investigación sobre la Sociedad Argentina Contemporánea*. Revista Sociedad 34,  
[http://pisac.mincyt.gob.ar/descargas/Articulo\\_PISAC\\_Revista\\_Sociedad\\_dic\\_2015.pdf](http://pisac.mincyt.gob.ar/descargas/Articulo_PISAC_Revista_Sociedad_dic_2015.pdf)

## **“El Programa Nacional de Formación Docente Continua en Santa Fe. La figura de los <<facilitadores>>”**

Dra. Lea Vezub<sup>1</sup>

(IICE, FFyL, UBA – UNM, Dpto. de Humanidades) leitiv@gmail.com

Mg. Maricel Lederhos.<sup>2</sup>

(Universidad Católica de Santa Fe) maricellederhos@gmail.com

Prof. Adriana Verónica Cian<sup>3</sup>

(Universidad Católica de Santa Fe) drncian@gmail.com

Fecha recepción: 29 de septiembre de 2020

Fecha aceptación: 3 de noviembre de 2020

Vezub, L., Lederhos, M. y Cian, A.V. (2020) “El Programa de Formación Docente Continua en Santa Fe. La figura de los <facilitadores>”. *Campo Universitario*. 1(2) Septiembre- Diciembre 2020, pp. 82-99

### *Resumen:*

A partir de la creación del Programa Nacional de Formación Permanente en 2013 comienza una nueva etapa en la institucionalización de la formación docente continua en el país. La formación permanente y gratuita se ubica como un derecho fundamental de todos los docentes, como una política central para la mejora de la profesión y de la calidad educativa.

El artículo presenta los avances de una investigación en curso que analiza la implementación del Programa en diferentes jurisdicciones del país. En esta oportunidad se discuten algunos resultados

---

<sup>1</sup> Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto Investigación Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Moreno, Dpto. de Humanidades. Teodoro García 3487 - 9A, CABA. Argentina. leitiv@gmail.com

<sup>2</sup> Universidad Católica de Santa Fe. Lavalle 3551, (3080) Esperanza, Santa Fe, Argentina. maricellederhos@gmail.com

<sup>3</sup> Universidad Católica de Santa Fe. Av. de los Trabajadores Ferroviarios 210 (3070) San Cristóbal, Santa Fe, Argentina. drncian@gmail.com

de la organización del Programa en la provincia de Santa Fe. El trabajo focaliza en la figura que desempeñaron los “facilitadores” (capacitadores) en el territorio. Caracteriza sus perfiles, tareas y el papel que adoptaron en la gestión de las acciones, así como las tensiones involucradas en la conceptualización de dicho rol.

Para abordar esta problemática, la investigación recurrió a dos fuentes y estrategias metodológicas: el análisis del contenido de las normativas, resoluciones del programa y la realización de entrevistas semiestructuradas a los “facilitadores” y coordinadores de facilitadores. Los resultados preliminares de la investigación muestran que los facilitadores asumieron un rol de mediación y traducción del Programa en Santa Fe, para lo cual desarrollaron diversas tareas de gestión de la política en el territorio y de acompañamiento a los directores de las escuelas. No obstante, su figura se presenta en construcción y tensión respecto de los modelos de formación continua sustentados.

*Palabras clave:* Formación Docente Continua - Política Educativa - Capacitadores - Educación Secundaria

### *Introducción:*

En la última década las políticas de formación docente de los gobiernos de América Latina muestran dos focos de intervención de gran relevancia, vinculados a la mejora de la calidad educativa y los logros de aprendizaje de los estudiantes. El primero refiere a la formación continua de los docentes y el segundo, al fortalecimiento y cambio de la función de los equipos directivos escolares. Ambos se han constituido en núcleos privilegiados de las reformas educativas (Escudero 2017; OREALC, 2014; Bolívar, 2018). Nuestro país no está al margen de dichas tendencias regionales. Al respecto, el Programa Nacional de Formación Permanente (en adelante PNFP) creado en el año 2013, constituye una política de alcance universal que se propuso brindar formación en servicio a los docentes de los distintos niveles y modalidades de las escuelas de gestión estatal y privada. Dicho programa otorga a los directivos un lugar destacado en la formación de los docentes, como responsables de la coordinación del dispositivo de las Jornadas Institucionales. Además, en el año 2018 se produjeron Lineamientos Federales para los programas de desarrollo profesional de los equipos directivos y supervisores<sup>4</sup>.

El proyecto en curso –“Las políticas de formación docente continua en el nivel secundario de la provincia de Santa Fe. Diseño, gestión y perspectivas de sus protagonistas”, radicado en la

---

<sup>4</sup> Véase la Resolución del Consejo Federal de Educación N°338/18.

Universidad Católica de Santa Fe” – forma parte de una investigación en Red<sup>5</sup>, que analiza en clave comparada, la formación continua en diferentes jurisdicciones del país. En el contexto de las transformaciones del nivel secundario, la investigación marco, examina de qué manera el PNF es valorado por los docentes y cómo se articula con el cambio en el trabajo y en las identidades profesionales. Se trata de identificar, por una parte, cuáles son las adaptaciones a la política provincial, de qué manera los funcionarios, equipos técnicos recontextualizan el Programa Nacional. Se indagan además las perspectivas que asumen los directivos en la organización de las Jornadas Institucionales, identificando los modelos formativos.

El artículo describe en primer lugar los principios y los componentes que estructuraron al Programa Nacional a partir de las Resoluciones que le dieron origen, para luego detenerse en la reformulación de esta política educativa en Santa Fe, que ha sido denominada “Escuela Abierta”. De manera particular, analiza el papel de los facilitadores en la implementación.

### *Contexto conceptual y metodológico*

Entendemos al estudio de las políticas de formación y desarrollo profesional docente como uno de los objetos de estudio de la política educativa que requiere un “enfoque epistemológico” (Tello, 2015). Esto implica distinguir las perspectivas teórico - epistemológicas que se asumen y el campo teórico con el que se analiza la política educativa, de las políticas concretas que se estudian. "A los efectos de las ideas que desarrollamos (...) definimos la política educativa (en singular) como campo teórico y las políticas educativas (en plural) como la realidad sociopolítica a ser analizada, indagada, investigada" (Tello, 2015: 48).

Respecto de la primera -el campo teórico de las políticas de formación docente- existe una tradición de estudios que vinculan el análisis de la política de formación docente con la mejora y equidad de los sistemas educativos, al examinar, desde una perspectiva crítica, su contribución con la igualdad educativa y el derecho a la educación, el compromiso y la autonomía del profesorado (Zeichner, 2010; Escudero, González y Rodríguez, 2013; Scholes et al. 2017). Estos trabajos han resaltado la diferencia entre la cantidad de actividades formativas del profesorado y su valor; es decir, la relevancia, pertinencia que tienen tanto para el desarrollo profesional docente, como para la construcción de sistemas educativos más justos, equitativos, democráticos e inclusivos. En este marco, concebimos la formación docente permanente como un entramado constituido por tres ámbitos: las políticas de perfeccionamiento promovidas por los gobiernos (nacionales y

---

<sup>5</sup> El proyecto marco reúne además a los siguientes equipos: Políticas de formación continua e identidades de los profesores en escenario de transformación de la educación secundaria. Las acciones del PNF en CABA, Buenos Aires y Santa Fe. UBACYT, 2020, dirigido por la Dra. Lea Vezub y que se realiza en Red con equipos de la Universidad Nacional de Moreno (PICDyT 2018), y la Universidad Nacional de Río Negro (Victoria Zanón, Coord.).

provinciales); las prácticas concretas, las experiencias que desarrollan las instituciones de formación y colectivos docentes; y la producción académica sobre este campo (Vezub, 2013).

Guskey (2002) define cinco niveles para la evaluación del desarrollo profesional docente que ha sido adaptado y reformulado en la investigación dirigida por Escudero (2017). El nivel 1 está formado por las estructuras de gobierno que definen las políticas de formación continua; el nivel 2 son los componentes de la formación (contenidos, metodologías, capacidades a desarrollar); el nivel 3, la organización, los apoyos y agentes que intervienen; el nivel 4, identifica la incidencia de la formación impartida en el profesorado y en la enseñanza; mientras que el nivel 5, destaca los resultados de la formación en los aprendizajes del alumnado. Guarro, Martínez y Pruaño (2017) analizan las políticas de formación continua en tres comunidades autónomas de España a partir de los lineamientos de la política, las acciones formativas, los sistemas de apoyo a los docentes. Organizan el análisis en las siguientes dimensiones: finalidades y carácter de la formación, modelo de profesionalidad docente y las metodologías, estrategias, actividades formativas. Integran dos marcos teóricos: el análisis crítico del discurso y la teoría sobre el desarrollo profesional docente.

En este trabajo hemos recuperado dichos marcos, al poner en juego una doble perspectiva (política y pedagógica) en el análisis del PNF, tanto de las fuentes documentales como de las entrevistas a los actores que participaron en los diferentes ámbitos de la política (decisores, planificadores, gestores, implementadores, destinatarios). El marco teórico analítico se nutre además de la perspectiva planteada por Cochran-Smith y Villegas (2015) quienes entienden a *la investigación de la formación docente como una práctica social históricamente situada*. Las preguntas de investigación, los propósitos que persiguen, las teorías y perspectivas que adoptan los investigadores están guiados por sus propios intereses, compromisos y experiencias sociales. Por último, consideramos las contribuciones referidas a los modelos, enfoques y perspectivas de la formación y desarrollo profesional docente que han aportado a esclarecer tanto el concepto, como las variables, factores y condiciones que intervienen en el aprendizaje y en la trayectoria profesional (Borko, Putnam, 2000; Day y Quing, 2012; Ávalos, 2007 b; Vaillant y Cardoso, 2016; Monarca y Ayuso; Calvo, 2014).

Con el propósito de caracterizar las políticas en la provincia de Santa Fe y los modelos formativos, este artículo se detiene en un foco particular: recuperar la tarea de los capacitadores / facilitadores en la gestión, desde sus perspectivas, para vincularlas con los rasgos del modelo de formación y comprender las condiciones que se generaron para el desarrollo profesional de los docentes. El desafío es integrar en el esquema de análisis las dos perspectivas señaladas, de diferentes campos teóricos y epistemológicos: las políticas educativas y los modelos pedagógicos de la formación

docente. Hemos definido las siguientes dimensiones que articulan el mencionado marco teórico – interpretativo con los hallazgos del material empírico y que organizan el desarrollo posterior del artículo:

- a. Las orientaciones del programa y de la política (los principios, objetivos, finalidades formativas).
- b. La gestión del programa
  - b.1. organización territorial y operativa.
  - b.2. actores en la gestión del programa (responsabilidades, tareas, criterios de selección).
- c. Modelo de formación y dispositivos implementados.

### *Metodología*

El estudio se llevó a cabo con una metodología cualitativa que permitió abordar procesos sociales poco conocidos o explorados en grupos o casos delimitados y particulares, propiciando la construcción de nuevos conceptos y categorías, efectuando una sistematización y focalización progresiva (Sousa Minayo, 2009; Hammersley y Atkinson, 1994). La perspectiva cualitativa recupera las voces y puntos de vista de los actores e intenta proporcionar una imagen holística, compleja del fenómeno estudiado (Vasilachis, 2006); lo que permitía en este caso incorporar diferentes dimensiones y fuentes de información.

Se utilizaron técnicas de análisis de documentos para el estudio de las normativas y se tomaron 7 entrevistas semiestructuradas (5 a facilitadores/capacitadores y 2 a coordinadores que también habían sido facilitadores), que trabajaron con diversos agrupamientos de escuelas secundarias entre 2014 y 2019. Para el trabajo de campo se conformó una muestra intencional, considerando como criterio la distribución territorial: se entrevistó a un facilitador de cada uno de los 6 nodos en que se dividió la capacitación en Santa Fe, para cubrir todas las zonas. Las entrevistas fueron realizadas entre los meses de octubre de 2019 y julio de 2020. El instrumento consta de 31 preguntas abiertas agrupadas en los siguientes bloques temáticos: (I) acerca del programa, su organización y coordinación en la provincia; (II) la función y la tarea de los capacitadores / facilitadores; (III) el desarrollo e implementación de las líneas de acción y dispositivos del programa; (IV) los directivos y los docentes en el programa; (V) valoraciones, resultados, evaluación.

Sobre los datos sociodemográficos de los entrevistados: cinco son mujeres y dos varones. Cuatro de ellos tienen entre 36 y 45 años; dos facilitadores presentan menos de diez años de antigüedad en el sistema educativo y el resto, más de 20 años.

**Tabla 1: Características del perfil académico los Facilitadores entrevistados**

<b>Nivel Educativo de Desempeño</b>	<b>Titulación / Formación de Grado</b>	<b>Titulación / Formación de Posgrado - Especialización</b>
F3- Primario	Profesorado EGB 1 y2	Sin formación de Posgrado
F8- Primario	Profesorado de Educación Primaria	Sin formación de Posgrado
F5- Primario	Profesorado Educación Primaria	Postítulo Enseñanza de la Matemática y Práctica Docente. Diplomatura Comunidades de Aprendizaje
F6- Secundario	Profesorado en Comunicación	Postítulo en Educación Superior
F4- Superior (Instituto de Formación Docente)	Profesorado en Ciencias de la Educación	Postítulo en Epistemología de Ciencias Sociales
F7- Superior (Instituto de Formación Docente)	Profesorado en Ciencias Naturales	Maestría en Didáctica de las Ciencias Experimentales
F2- Universitario	Licenciatura en Psicopedagogía	Maestría en Políticas Públicas para la Educación

Fuente: elaboración propia, Trabajo de Campo 2019-2020

En cuanto a su formación y titulación académica (ver Tabla 1), casi todos son docentes: seis tienen título de profesor (tres en el nivel primario, dos en especialidades de secundaria y una es Prof. de Ciencias de la Educación); una tiene título de licenciatura en Psicopedagogía. La mayoría (cinco) ha realizado formación de posgrado; pero estos estudios son más frecuentes entre quienes tienen título universitario o de profesor secundario (ver Tabla1). Cuatro entrevistados tienen experiencia docente y dos han sido directores. Solamente uno ha tenido experiencia en otros programas, en gestión, cargos técnicos.

En síntesis, predomina entre los entrevistados el perfil docente, sin experiencia previa en formación o capacitación. El programa les asignó desarrollar sus tareas en todos los niveles por lo que no requirió especializaciones en particular. La selección de los facilitadores en la provincia se caracterizó por ser amplia, sin un perfil o requisitos preestablecidos de antemano. Varios de los

entrevistados no tenían desempeño o formación en las problemáticas de la Educación Secundaria (una sola había ejercido en dicho nivel).

### *De “Nuestra Escuela” a “Escuela Abierta”: las adecuaciones del Programa Nacional de Formación Permanente en la provincia de Santa Fe*

El PNFP o “Nuestra Escuela” fue creado en el año 2013 (Res. CFE N°201/13). Ha sido una propuesta nacional sostenida durante dos ciclos presidenciales (2007-2015 y 2015-2019), constituye un antecedente relevante en el proceso de institucionalización de la formación docente continua en el país (Vezub, Lederhos, Alu, 2019). Sus objetivos fueron promover el desarrollo profesional docente, instalar una cultura de la formación permanente, el trabajo colaborativo, la autoevaluación participativa de las instituciones, la reflexión sobre las prácticas, profundizar la formación disciplinar y didáctica, fortalecer la autoridad ética, política y pedagógica de los docentes, apoyar la creación de redes de maestros y profesores. Sus fundamentos retoman la formación centrada en la escuela, al entender a las instituciones como espacio privilegiado de participación, formación e intercambio de los docentes, mediante acciones superadoras de los modelos tradicionales de transmisión en manos de expertos y los cursos aislados.

Bajo estos principios en sus orígenes (2013-2015) durante el gobierno denominado kirchnerista, el programa se estructuró en dos grandes componentes: el primero centrado en las instituciones educativas y el trabajo colectivo, cuyos actores claves en la implementación son los ministerios de educación provinciales junto con los directivos y supervisores; y el segundo, focalizado en destinatarios específicos, por nivel / área y disciplinas sobre temáticas priorizadas federal y jurisdiccionalmente, a través de distintos dispositivos (ciclos, tramos, postítulos, seminarios, cursos). Este Componente 2 se desarrollaba en acuerdo con diversas instituciones oferentes (ministerios de educación, sindicatos, institutos superiores, universidades, organismos científicos).

Posteriormente, con el gobierno de Cambiemos, el PNFP se mantiene en su estructura, pero, la política, los ejes y modos de operación se reorientan y redefinen. Se formula un nuevo “Plan de Acción 2017 – 2021” (Res. CFE 316/17), donde permanecen casi todos los objetivos de la Resolución anterior: impulsar el trabajo colaborativo de los docentes, la reflexión y transformación de las prácticas; profundizar la formación disciplinar y didáctica; jerarquizar la autoridad ético-pedagógica de la escuela. Y se agrega: “sostener una cultura de la formación permanente basada en la inclusión con calidad”.

Entre los cambios se establecen tres ejes de la política: la construcción colectiva del saber pedagógico; la ampliación del conocimiento didáctico y la información oportuna. Se enfatiza además la formación centrada en la escuela, incorporando nuevos dispositivos (ateneos didácticos y el asesoramiento situado) en el Componente I, que pasa a nombrarse como *Formación Docente Situada*. Otro cambio es el desplazamiento del contenido político-pedagógico-cultural, sin fines directos de enseñanza, de la agenda de la formación permanente de los docentes (lo que se observa en la nueva oferta del Componente II, ahora denominado *Formación Docente Especializada*. Esta se orienta a la dimensión individual del desarrollo profesional. Además, en este segundo componente se observa una reducción de las ofertas (cierre de varios Postítulos a cargo del INFoD), y un cambio de los oferentes de formación (ausencia de sindicatos, universidades públicas e institutos de formación), a favor de una mayor presencia de las universidades privadas o fundaciones en convenio con los ministerios de educación nacional y provinciales). Estos procesos conducen a una centralización de cursos y programas que anteriormente eran convocados por las licitaciones de cada una de las jurisdicciones (Vezub, Lederhos, Alu, 2019).

Los dispositivos de la Formación Situada fueron los Círculos de Directores y las Jornadas Institucionales, a las que luego se sumaron progresivamente y en algunas jurisdicciones, los Ateneos Didácticos en el segundo periodo del Programa. En este contexto los equipos directivos fueron convocados a reunirse y capacitarse para coordinar las jornadas en sus respectivas escuelas y sistematizar los acuerdos y productos elaborados en dichos encuentros.

Los directores comenzaron a posicionarse como formadores de los equipos docentes de su institución, liderando procesos institucionales y pedagógicos, a la vez que generando condiciones de trabajo colectivas en torno al proyecto institucional y a la direccionalidad de las acciones (Ministerio de Educación de la Nación, 2014). Para ello se dispuso un espacio de formación y al mismo tiempo de “intermediación” del programa: los *Círculos de Directores*. Este dispositivo de formación consistía en agrupar y reunir a los equipos directivos de las escuelas cercanas, por modalidad o rama, de manera previa, para organizar las jornadas institucionales en sus escuelas. Mediante este dispositivo se buscó fortalecer la gestión pedagógica de los directivos, que estos se apropien de los temas propuestos para la capacitación y dispongan de una serie de recursos. En cada jurisdicción este trabajo era coordinado por los supervisores o un “formador especializado” facilitador, responsable de círculo o capacitador, según el nombre que recibió en cada provincia (Plan de Acción 2017-2021).

### *Las orientaciones de la política provincial y la gestión del programa*

Si bien en cada provincia permanecieron las características fundamentales del programa nacional (la gratuidad, la formación en servicio para los distintos niveles y modalidades del sector estatal y privado), al ser una política “descentralizada pero coordinada centralmente” en la cual las prioridades, actividades y adaptaciones las decide localmente cada estado o provincia (Ávalos, 2007) se han producido una serie de adaptaciones y diferencias. Estas se observan en diferentes componentes, por ejemplo, en la agenda de contenidos, redefiniciones en la orientación de los propósitos de las acciones, incorporación de roles y en las formas de gestión en el territorio.

De este modo, en la provincia de Santa Fe El Programa asumió el nombre de “Escuela Abierta”, con el propósito de darle un sello provincial e impronta “territorial”, como destacan los entrevistados. La política se implementó desde la Secretaría de Planeamiento y figuró en el Portal Web oficial del organismo dentro del área de Innovación Educativa. Los datos analizados muestran las fluctuaciones de la gestión de las políticas de formación en el organigrama del ministerio y cierta desarticulación de las áreas que gestionan el desarrollo profesional docente. Al respecto, el PNFP no fue parte de la Formación Continua que el Ministerio de Santa Fe ofertaba en su página web a los docentes. Lo mismo es advertido por Carrizo (2019) al revisar el historial de la oferta en el periodo 2007-2017: observa que el PNFP no formaba parte de la lista de programas en 2017, ni de los mencionados en el pasado, dado que no estuvo bajo la órbita de la dirección de formación continua.

Para participar del Programa las instituciones de la provincia se organizaron en dos cohortes una en 2014 y la segunda en 2015. Las jornadas institucionales tuvieron como objetivos: “a) Compartir y fortalecer los ejes centrales de la política educativa provincial; b) Jerarquizar y fortalecer la autoridad pedagógica de las escuelas y docentes; c) Promover la producción y circulación de conocimientos e innovación pedagógica generada desde la escuela con sus docentes, en tanto sujetos responsables de la mejora de la enseñanza y los aprendizajes” (Documento de Trabajo para los facilitadores, “Fundamentos de Escuela Abierta”, s/f).

El Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe emitió dos resoluciones, en los inicios, que dieron marco a las acciones. La Resolución 2751/13 señala el surgimiento del programa y designa los actores en la gestión y organización: el referente político, la coordinación del PNFP, el referente pedagógico, la coordinación general, los coordinadores de facilitadores, el referente administrativo. La Resolución 1467/14 establece dos cuestiones de importancia: que la Subsecretaría de

Planificación y Articulación Educativa será la encargada de gestionar y determinar las particularidades de su implementación y; establece la figura del *facilitador* y la necesidad de contratación de personal específico.

De este modo, el programa realiza dos adecuaciones de la política nacional. Le otorga otro nombre al programa, que pasa a ser “Escuela Abierta”. Según los entrevistados y la normativa, esta decisión intenta mostrar los tres ejes de la política educativa santafesina: calidad educativa, inclusión socio-educativa y la escuela como institución social. Además, decide denominar a los capacitadores como *facilitadores*, argumentando que este término refleja mejor su función de “facilitar desde el lugar de un par”, en contraposición al modelo tradicional del capacitador que “da un saber desde el lugar de experto”.

#### *Los facilitadores como mediadores en la implementación: un rol en construcción*

El Programa incluyó a los facilitadores como un actor clave. Estos tenían la función de acompañar a los equipos de conducción de las escuelas para asumir el rol de formadores de los equipos docentes y coordinar la organización de Jornadas Institucionales. El facilitador desempeñó un *lugar de mediación* entre el equipo técnico-político provincial central, al traducir las orientaciones, principios de la política y modelos de formación propuestos a los equipos directivos. Los facilitadores tenían un coordinador de nodo y se distribuían territorialmente. Se trató de personal contratado a término de manera anual por la provincia, con fondos del presupuesto nacional del INFoD asignados al PNFP.

Desde *lo operativo* Escuela Abierta se organizó mediante reuniones mensuales de las que participaban los coordinadores de facilitadores y el equipo técnico central, la coordinación política-pedagógica de la Subsecretaría de Planificación y Articulación Educativa del ministerio provincial para la planificación y diseño general. A su vez semanal o quincenalmente se reunían los facilitadores por nodo o región, con su coordinador. Por último, se realizaban los Círculos de Directores y las Jornadas Institucionales (cinco al año).

A cada facilitador se le asignó una pareja de trabajo y un *agrupamiento*, constituido por un gran número de instituciones, distribuidas en un amplio territorio; los entrevistados afirman que tenían entre 80 y 120 escuelas. Además de la gran cantidad de instituciones a su cargo, éstas pertenecían a

distintos niveles y modalidades, por lo cual, como mencionan los entrevistados, su tarea fue muy demandante.

Los facilitadores que se incorporaron presentaron *diversos perfiles* (ver Tabla 1), muchos eran docentes, pero también hubo profesionales de distintas áreas. Los entrevistados mencionan que no se requirió determinadas titulaciones, ni la exigencia *a priori* de conocimientos o experiencia previa en la formación docente. El conocimiento de la zona o región geográfica de las escuelas asignadas terminó operando como un factor de la contratación y organización de las parejas de trabajo. Finalmente, surgió la necesidad de reconocer cierta especificidad en los saberes de cada facilitador. Por ejemplo, esto se plasmó en el armado de las parejas que consideraba un facilitador con título docente en equipo con otro que no lo tenía. Como se puede apreciar, el Programa adoptó una formación “generalista”, no profundizó en las singularidades, problemáticas y necesidades formativas de cada nivel educativo o áreas de conocimiento de los maestros y profesores.

“Entonces dentro de cada uno de esos agrupamientos, cada facilitador era referente y estaba en contacto con instituciones de distintos niveles y modalidades. No trabajamos de forma separada en los niveles, como se hizo en otras provincias”. (Facilitador 4)

Los entrevistados aluden a la *simultaneidad de roles*. Muchos de ellos mantuvieron sus horas o cargos como docentes o directores al mismo tiempo que fueron contratados como facilitadores. Por el contrario, a los coordinadores de facilitadores se les otorgó licencia con goce de sueldo en sus cargos de base para que puedan dedicarse de manera completa a esta función; a su salario docente agregaban los honorarios del contrato como coordinador de facilitadores. Por otra parte, con el cambio de gestión nacional entre 2015-2019, los entrevistados indican que hubo una reducción del presupuesto, lo cual resintió la tarea ya que se redujo la cantidad de facilitadores contratados.

Los facilitadores realizaron una *multiplicidad de tareas* y señalan haberlas aprendido en el transcurso de la implementación. El rol incluía un conjunto de actividades desde las pedagógicas o formativas, vinculadas a facilitar la construcción del saber colectivo entre directores y docentes, hasta las de gestión de la capacitación: asistir a reuniones con los coordinadores, controlar la asistencia a las jornadas, elaborar informes, mantener la comunicación e información con los directores, atender sus consultas, orientar sobre la utilización de la plataforma virtual, etc. Los coordinadores participaban con el equipo de coordinación del diseño del dispositivo para cada jornada, organizaban las reuniones del Círculo de Directores de su agrupamiento de escuelas,

concurrían a las instituciones para efectuar visitas de seguimiento. Desde su visión fue una tarea “demandante”:

“Las funciones tenían que ver fundamentalmente: mucha comunicación con los directores, nosotros éramos, el facilitador digo, el nexo entre todas las producciones, las propuestas del programa y el director. (...) Ese año viajamos muchísimo.

Entonces se construía el dispositivo, se los discutía, había un equipo que le daba como la forma final y nosotros luego, en las reuniones de nodos, consensuábamos una forma de abordar ese dispositivo con los directores. Convocábamos por mail a los directores a la reunión y coordinábamos esa reunión donde el objetivo era justamente que ellos se apropien de la herramienta de trabajo.

Luego, en las jornadas institucionales, que eran cinco al año, hacíamos visitas territoriales. La idea era ir a las escuelas, acompañar, preguntar si había alguna dificultad. Había mucho, en ese momento y también era importante dentro del rol del facilitador, muchas cuestiones técnicas: que no se podía cargar la asistencia, que el DNI no les coincidía, que se le caía internet, etcétera. El facilitador tenía mucha cuestión así de “resolvedor” de esas cosas.” (Facilitadora 2)

Según los entrevistados la *agenda o contenido* de las Jornadas se construía a partir de las reuniones de trabajo generales con los coordinadores de facilitadores y el equipo de coordinación técnico de la provincia. Este equipo coordinador establecía ejes, principios generales, junto con una modalidad y dinámicas para producir los encuentros en las instituciones.

En cuanto al *modelo de formación*, la figura de los facilitadores se contrapuso a la concepción tradicional del capacitador. Este elemento ha sido destacado por los entrevistados y fue vivido, por una parte, como un desafío, dadas algunas resistencias que a veces encontraron en los actores institucionales. Por otra parte, debido a la propia formación en la función, que se produjo en el transcurso del Programa. Si bien la denominación corriente es la de “capacitadores”, en Santa Fe, la Coordinación General del Programa los denominó como “facilitadores”, para posicionarse en un enfoque de formación permanente alejado del docente carente de conocimientos. La idea del facilitador se propuso recuperar el conocimiento y saber pedagógico colectivo, de los docentes y de las instituciones. No obstante, los facilitadores manifiestan que la construcción de este rol atravesó tensiones y dificultades:

“Cuando empiezo a ver, digo bueno, me animaba porque confiaba en lo que sabía... ahora me agarró una angustia porque digo ¿qué voy a hacer, si no tengo que capacitar? Yo no tengo que hacer nada ¿De dónde me prendo? como que me quedaba a ‘la bartola’, en una situación de vulnerabilidad. Pero eso después se transformó, cambió, porque la fortaleza está en el grupo, yo encontré un apoyo en los otros que estaban en la misma condición que yo” (Facilitador, 7).

“Primero hay una diferencia entre capacitadores y facilitadores. (...) El capacitador es el que conoce de la materia y va y cuenta sobre un determinado conocimiento para que después se lo aplique. En nuestro caso fue diferente... nuestro trabajo era proponer situaciones y facilitar distintos tipos de bibliografía y plantear eso en una situación concreta, con el objetivo de transformar o ir mirando las prácticas que tenía cada uno para poder transformarlas, por supuesto.” (Facilitador 1)

De este modo “Escuela Abierta”, pretende distinguirse de los modelos de formación continua tradicionales o pensados como un “entrenamiento técnico individual”, criticados en décadas anteriores, centrados en la figura del capacitador y del conocimiento externo que considera a los docentes en el lugar del déficit, desde una perspectiva carencial o instrumental (Vezub, 2013; Ávalos, 2007). Por el contrario, el modelo de “desarrollo profesional colegiado” entiende a la formación como una acción fundamentalmente “... facilitadora de la colaboración entre colegas y de la reflexión compartida sobre las prácticas profesionales, con el propósito de mejorarlas” (Alfageme - González y Cano, 2017: 152).

Coordinadores y facilitadores manifestaron posicionarse en un enfoque reflexivo y constructor de conocimientos sobre la práctica. No obstante, se requiere continuar indagando al respecto. Como señala Ruffinelli (2017: 99) si bien “la reflexividad se ha convertido en una piedra angular que cruza los idearios formativos de docentes (...) erigiéndose como uno de los pilares del perfil del profesor”, la revisión de la literatura muestra la ambigüedad de conceptos y la coexistencia de corrientes teóricas. La autora identifica tres tradiciones, cuyos referentes principales son “la enseñanza reflexiva” de Dewey, “la práctica reflexiva de Schön y, la “reflexión crítica” de Zeichner. Según los entrevistados aprendieron a desempeñarse en su tarea pedagógica, durante el devenir del programa, gracias al trabajo colaborativo del grupo de facilitadores y valoran este proceso para su desarrollo profesional.

“Uno ve que va construyendo con otro, que no va a exponer meramente, que cuando surge la necesidad de exponer, siempre hay alguien que se sienta a estudiar para poder exponer, la exposición está en el momento. Entonces digo, yo que me sentía inseguro porque me sacaron de mi lugar de capacitador y me ponían en otro donde no sabía bien qué era, con ese nombre de facilitador. Encontré fortaleza cuando me puse con otros. La construcción colectiva fue la que me dio sostén” (Facilitador 7)

La construcción colectiva se nutría además de las tareas de relevamiento de información, del estudio de la bibliografía sugerida por el equipo coordinador del ministerio y de lo ocurrido en las jornadas. Los resultados de otra investigación (Cantero, Abdala y Cravero, 2019) advierten sobre la necesidad de que exista una mayor articulación entre el equipo técnico del programa y los otros actores (supervisores, equipos directivos y docentes). Por lo que resta seguir indagando de qué manera dicho modelo reflexivo, de construcción colectiva, ha logrado permearse en los demás niveles de trabajo y, en particular, con los docentes, en las jornadas institucionales para favorecer la reflexión de sus identidades profesionales.

### *Discusión de resultados*

Los facilitadores / capacitadores fueron un actor clave en la gestión del PNEP en Santa Fe, ya que actuaron en la traducción de la política educativa en el territorio, como una figura mediadora entre los equipos técnicos, planificadores y los decisores políticos, por una parte; y, los directores, las escuelas y docentes, por la otra. No obstante, la indefinición de perfiles o criterios mínimos en la selección de los facilitadores, junto con los tiempos de la gestión evidencian tensiones en la concreción de la propuesta y de los modelos formativos. Muchos facilitadores carecían de experiencia en una función semejante. A esto se agregó la falta de preparación específica antes de empezar a asumir dicho rol, el amplio territorio y el número de instituciones a cubrir. Estos elementos posiblemente expliquen parte de las dificultades encontradas y de lo manifestado por los actores, en cuanto a que ha sido una tarea exigente y construida en el devenir.

A modo de hipótesis, provisionarias, podemos plantear que hubo dos limitantes en la construcción de la figura de los facilitadores que tensionaron el modelo reflexivo y situado propuesto para la formación. La primera, una escasa consideración de las problemáticas de los niveles y en particular del secundario, en la agenda y contenidos del programa Escuela Abierta, lo que se observa en la falta de especificidad de los perfiles contratados como facilitadores, en la multiplicidad y gran cantidad de escuelas que cada uno tenía a su cargo, pertenecientes a diversos niveles. La segunda, está vinculada al propio modelo formativo: la búsqueda de la autonomía de las instituciones, la apuesta

por un modelo horizontal, colaborativo en la capacitación, fue percibida en muchos casos por los destinatarios (directores y docentes) como un obstáculo, más que una posibilidad. En este sentido, en los Círculos de Directores, los facilitadores, pueden haber operado con un modelo de “cascada” de la formación continua, dando escaso tiempo a la apropiación de los contenidos y estrategias trabajadas en dichos espacios.

Finalmente, la profundización del proceso de institucionalización de la Formación Docente Continua, tanto en la provincia analizada como en el país, requiere de la continuidad de políticas y programas, y sostener las funciones y roles que estos generan. Nos referimos a los capacitadores / facilitadores que hemos analizado. Se trata de fortalecer la formación de estos perfiles y de incluir estas figuras en la organización, en las estructuras o áreas de la formación continua de las jurisdicciones o en las instituciones de formación de docentes.

## Bibliografía

Alfageme-González, M. B. y Nieto Cano, J. (2017). Los docentes en la enseñanza obligatoria en España y las actividades de formación continua. *Perfiles Educativos*, Vol. XXXIX, núm. 158, 149-165.

Ávalos, B. (2007). El Desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. *Pensamiento Educativo*, Vol. 41, N°2, 77-99.

Bolívar, A. (2018). Los estudios sobre la dirección escolar: un panorama bibliográfico. *Cuadernos de Pedagogía*, 490, 116-120.

Borko, H. y Putnam, R. (2000). *El aprendizaje del profesor, implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición*. En Biddle, Good y Goodson, *La enseñanza y los profesores. La profesión de enseñar*. Paidós: Barcelona.

Cantero, C.; Abdala, S.; Cravero, M. (2019). “Los desafíos del efectivo cumplimiento de la escolaridad obligatoria de la educación secundaria en la provincia de Santa Fe”. *KrÍnein. Revista de Educación*, vol. 17, 13-120.

Calvo, G. (2014). “Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo” En *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*. Santiago, OREALC/UNESCO, 111-143

Carrizo, S. (2019). *¿Qué debe aprender el que enseña? Cambios y continuidades en la política de Formación Docente Continua en la provincia de Santa Fe en el período 2007/2017* (Tesis de Maestría en Políticas Públicas para la Educación. Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina).

Day, C. & Quing, G. (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos*. Madrid: Narcea.

Escudero, J.; González, M. y Rodríguez, M. (2013). La mejora equitativa de la educación y la formación del profesorado. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, Vol. 3, 206-234.

Escudero Muñoz, J. M. (2017). La Formación Continua del Profesorado de la educación obligatoria en el contexto español. *Profesorado*. Vol. 21, N°3, 2 – 20.  
<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/issue/view/3100>

Guarro, A.; Martínez, B. y Pruaño, A. (2017). Políticas de Formación continuada del profesorado: análisis crítico del discurso oficial de comunidades autónomas. *Profesorado*. Vol. 21, N°3, 21 – 40.  
<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/issue/view/3100>

González, G. (2001). “La territorialización de las políticas públicas en Argentina. Un estudio acerca del CPRES en el área metropolitana”. *Revista Universia, Nro 4, Vol. II*.

Mainardes, J. (2015). “Reflexiones sobre el objeto de estudio de la política educativa”. Tello, C. (comp.) *Los objetos de estudio de la política educativa. Hacia una caracterización del campo teórico*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Guskey, (2002). T.R. Does It Make a Difference? Evaluating Professional Development. *Educational Leadership*, 59(6), 45–51. <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar02/vol59/num06/Does-It-Make-a-Difference%C2%A2-Evaluating-Professional-Development.aspx>

Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós-

Cochran-Smith, M. y Villegas, A. M. (2015). Studying teacher preparation: The questions that drive Research. *European Educational Research Journal*, Vol. 14 (5) 379– 394.

Minayo de Souza, M. C. (2009). *La artesanía de la investigación cualitativa*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Monarca, H. y Manso, J. (2015). Desarrollo profesional docente el discurso de los organismos internacionales. *Revista española de Educación Comparada*, 26, 171-189.

Ruffinelli, A. (2017). Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa. *Edu. Pesqui*, Sao Pablo, vol. 43, n°1, 97-111.

Scholes, L., Lampert, J., Burnett, B., Comber, B. M., Hoff, L., & Ferguson, A. (2017). The Politics of Quality Teacher Discourses: Implications for Pre-service Teachers in High Poverty Schools. *Australian Journal of Teacher Education*, Vol. 42 (4).  
<http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2017v42n4.3>

Tello, C. (2015). Los objetos de estudio de la política educativa: tres argumentaciones epistemológicas para su análisis. En: Tello, C. Comp. *Los objetos de estudio de la política educativa. Hacia una caracterización del campo teórico*. Buenos Aires: EPUB.

Vaillant, D. y Cardoso, L. (2016). “Desarrollo profesional docente: entre la proliferación conceptual y la escasa incidencia en la práctica de aula”. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, Vol. 13, no. 26, 5-14. República Dominicana.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa, en Vasilachis, (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Vezub, L. (2013). “Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente. Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores”. *Páginas de Educación*, 6 (1), 97-124.

Vezub, L.; Lederhos, M.; Alu, M. (2019). *Políticas de desarrollo profesional docente en la escuela secundaria. De los programas nacionales a las acciones provinciales e identidades de los profesores*. 1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas - Humanidades entre pasado y futuro. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Gral. San Martín. <https://www.aacademica.org/1.congreso.internacional.de.ciencias.humanas/toc/36>

Vezub, L.; Lederhos, M.; Cian, A.; Garabito, F. y Zenón, V. (2020). *Las políticas de formación docente continua en la escuela secundaria. Un análisis comparado de la implementación del Programa Nacional de Formación Permanente en Buenos Aires, Santa Fe y Río Negro*. Actas del VII Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación. Docencia, formación e innovación: experiencias, estudios y debates en perspectiva comparada. En prensa.

Zeichner, K. (2010). Competition, economic rationalization, increased surveillance, and attacks on diversity: Neo-liberalisms and the transformation of teacher education in U.S. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1544-1552.

### Documentos

Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (2014). *Orientaciones para Equipos Directivos. Nuestra Escuela*. Programa Nacional de Formación Permanente. Disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar>

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (s/f). *Documento Fundamentos de Escuela Abierta*. Disponible en <https://plataformaeducativa.santafe.edu.ar> Ministerio de Educación y Ciencias de Paraguay. Recuperado, 2017.



OREALC (2014). *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*. Santiago, Chile.

## **“El uso didáctico del documental interactivo en Educación Superior”**

Lic. Liliana Venuto<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-1630-4565>

Fecha recepción: 22 de septiembre de 2020

Fecha aceptación: 28 de octubre de 2020

Venuto, Liliana (2020) El uso didáctico del documental interactivo en Educación Superior. *Campo Universitario*. 1(2) Septiembre-Diciembre 2020, pp. 100-113

### *Resumen:*

El uso de narrativas transmedia como herramienta didáctica se enmarca en los modelos activos de enseñanza tendientes a promover el compromiso e involucración del estudiante en la construcción de saberes, como así también el desarrollo de habilidades cognitivas relacionadas con la interacción, experimentación, resolución de problemas, producción de contenidos y trabajo colaborativo. Se pretende evaluar el uso del documental interactivo en el ámbito académico a partir de un estudio de carácter exploratorio y descriptivo, el cual se llevará a cabo en dos etapas: la construcción de la herramienta -documental interactivo- y la evaluación de su implementación. Se observará la relación entre el uso del I-Doc y la emergencia de hábitos de estudio relacionados con la búsqueda de información relevante, producción propia de contenidos y trabajo colaborativo. Así también se espera encontrar diferencias en el rendimiento académico según el nivel de interacción y grado de participación de los estudiantes, estimando que aquellos estudiantes con mayor nivel de interacción y/o participación lograrán una mejor producción en los procesos evaluativos. Con esta investigación se pretende contribuir al desarrollo de formatos interactivos de enseñanza basados en contenidos inmersivos, pudiéndose ampliar la experiencia a otras áreas y a otros niveles educativos. El propósito de este artículo es dar a conocer la relación entre el uso de herramientas interactivas y el desarrollo de habilidades cognitivas relacionadas con hábitos de estudio. En relación a la escasez de

<sup>1</sup> Universidad de Buenos Aires. Ciclo Básico Común, Lacarra 1219, Lanús, Buenos Aires, Argentina. [lvenuto@psi.uba.ar](mailto:lvenuto@psi.uba.ar)

información y antecedentes de investigación sobre el uso del documental interactivo en el ámbito educativo se pretende realizar aportes relacionados con recursos, formatos y estrategias que prioricen el aprendizaje activo, productivo y colaborativo de los estudiantes en el nivel superior.

*Palabras clave:* narrativas transmedia, narrativas inmersivas, documental interactivo, educación superior, hábitos de estudio.

*Abstract:* The use of transmedia narratives as a didactic tool is part of the active teaching models aimed at promoting the student's engagement and involvement in the construction of knowledge and the development of cognitive skills related to interaction, experimentation, problem solving, content production and collaborative work. The use of interactive documentary in Higher Education will be evaluated based on an exploratory and descriptive study, carried out in two stages: the construction of the interactive documentary and the evaluation of its implementation. The relation between the use of I-Doc and the emergence of study habits related to research for relevant information, own production of contents and collaborative work will also be observed. It is also expected to find differences in academic performance according to the level of interaction and degree of participation of the students, estimating that those students with a higher level of interaction and / or participation will achieve a better production in the evaluation processes. This research aims to contribute to the development of interactive teaching formats based on immersive content, allowing the experience to be extended to other areas and to other educational levels. The purpose of this article is to show the relation between the use of interactive tools and the development of cognitive skills related to study habits. Regarding to the limited information and research background about the use of interactive documentary in the educational field, the intention is to make contributions related to resources, formats and strategies that prioritize active, productive and collaborative learning of students in Higher Education.

*Keywords:* transmedia narratives, immersive narratives, interactive documentary, higher education, study habits.

### *Planteo general y preguntas de investigación.*

La educación en general es percibida como un modelo distante y diferente a la dinámica cotidiana y a los medios recreativos y artísticos. Durante la infancia, el entusiasmo por explorar, hacer y crear está relacionado con la vida escolar, sin embargo, a medida que el estudiante avanza hay una tendencia al aprendizaje acumulativo y repetitivo que se contrapone al espíritu por investigar y conocer. Con el comienzo de la educación primaria se reestructuran los espacios, textos y contextos en función de reglas y estándares para acceder a un saber preestablecido. El estudiante percibe a la Institución como un lugar donde se deben cumplir reglas y el aprendizaje se da por obligación y no por el placer de descubrir cosas nuevas. Por lo general, los espacios emergentes que facilitan la construcción de saberes no están relacionados con la educación formal sino con aquellas actividades que el niño/a elige de acuerdo a sus gustos y preferencias. Si bien, en algunas escuelas se utilizan estrategias de enseñanza que incluyen recursos tecnológicos y lúdicos a partir de proyectos de

intercambio y participación integral, sólo algunos estudiantes logran involucrarse lo suficiente para que se genere un aprendizaje significativo (Ausubel, 1968). En este sentido, la educación media y superior funcionan de igual modo. La sobrevaloración de las clases expositivas en oposición a las clases prácticas, hace que no se modifique la forma de enseñar y aprender. En ocasiones, la utilización de un campus virtual, no deja de ser la reproducción de la dinámica del aula física. Por otra parte, el aprender haciendo implica un trabajo, un involucrarse en el contenido, en la lectura y en el compartir con otros para lograr un mayor nivel de conocimiento. El trabajo colaborativo genera saberes y prácticas innovadoras, genera descubrimientos que pueden transferirse y ser utilizados en diferentes ámbitos. El logro de cambios en las estrategias de enseñanza implica una modificación, casi por defecto, de las estrategias de aprendizaje, es decir, si bien, enseñanza y aprendizaje son procesos distintos no hay uno sin el otro, de modo que la modificación de las formas de enseñar conlleva a la modificación de las formas de aprender. Es dable que aquellas estrategias de enseñanza que aplican recursos usados por el estudiante en su vida cotidiana, propician hábitos de estudios tendientes a generar un mayor nivel de autonomía y facilitan el desarrollo de habilidades cognitivas relacionadas con el recurso utilizado. Así como la práctica de la escritura facilita el desarrollo de habilidades motrices y apropiación de la sintaxis, y así también, la práctica de la lectura facilita el desarrollo de la comprensión textual, es propio que la práctica en narrativas inmersivas promueva el desarrollo de habilidades relacionadas con la simulación, apropiación, cognición distribuida, navegación transmedia e inteligencia colectiva (Kalogeras,2014). De esta manera, la utilización de la técnica de narrativas inmersivas en el ámbito académico permitiría al estudiante aplicar estas habilidades y modificar sus hábitos de estudio y su rol en el acceso al conocimiento. El uso del documental interactivo como herramienta didáctica constituye una alternativa para la construcción de saberes a partir de la participación activa y creación de contenidos por parte del estudiante. En este punto, el cambio que se produce en su práctica conlleva a un cambio en su rol de lector a interlector, en tanto creador de contenidos propios que podrán ser compartidos, retomados y recreados por otros estudiantes.

A partir del planteamiento de esta problemática surgen las siguientes preguntas:

- ¿De qué manera influye la utilización de las narrativas inmersivas en el involucramiento del estudiante en la interacción y producción de contenido transmedia?
- ¿Qué tipos de contenidos transmedia resultan más atractivos para el estudiante para promover su participación y producción?
- ¿Cuál es la relación entre la producción de contenidos por parte del estudiante y la modificación de los hábitos de estudio?



- ¿Qué hábitos de estudios podrían estar asociados al rol de interlector?
- ¿Cuál es la implicancia del uso del I-Doc, como herramienta didáctica, en la construcción de hábitos de estudio relacionados con prácticas que involucren al estudiante en la actitud investigadora, búsqueda de información, aplicación de conceptos a problemas reales, trabajo colaborativo y producción de contenidos transmedia?

*Objetivos.*

*Objetivo general.*

Evaluar el uso del documental interactivo como recurso didáctico en el ámbito académico en relación a la construcción de hábitos de estudio tendientes a la interacción, participación activa y producción de contenidos.

*Objetivos específicos.*

- Desarrollar un documental interactivo (I-Doc) con contenidos académicos.
- Evaluar el uso del I-Doc en relación a la accesibilidad del recurso, promoción de actividades didácticas y motivación de la propuesta.
- Observar el nivel de interacción y el grado de participación del estudiante.
- Observar la relación entre el uso del I-Doc y hábitos de estudios relacionados con la búsqueda de información, producción de contenidos y trabajo colaborativo, según nivel de interacción y grado de participación del estudiante.
- Comparar la producción de los estudiantes en el proceso evaluativo según el nivel de interacción y grado de participación en el I-doc.

*Justificación de la investigación.*

Los estudios acerca de la utilización del documental interactivo en Educación Superior son escasos hasta el momento, de modo que, los resultados de esta investigación serán un aporte empírico de interés para el ámbito de formación docente. Con la misma se pretende contribuir al desarrollo de formatos interactivos de enseñanza basados en contenidos inmersivos. El I-Doc está pensado en sí mismo como una herramienta integral capaz de generar inmersión a partir de la inclusión de

contenidos audiovisuales y experiencias interactivas. Se pretende realizar un aporte empírico en relación a la utilización del I-doc como recurso didáctico en la educación superior con motivo de fomentar un mayor interés en el estudio, siendo que las prácticas inmersivas aumentan el nivel de involucramiento de los estudiantes. Así mismo, los contenidos interactivos y formatos evaluativos grupales contribuyen al desarrollo del trabajo colaborativo para la producción de saberes mediados por la tecnología, de modo que, a partir de los resultados del estudio, la experiencia podría expandirse a otras áreas y a otros niveles educativos.

### *Hipótesis.*

Se busca probar la relación entre el uso del I-Doc y la promoción de hábitos de estudios relacionados con la búsqueda de información, producción de contenidos y trabajo colaborativo, esperando encontrar diferencias en el rendimiento académico según el nivel de interacción y grado de participación de los estudiantes. Se estima que aquellos estudiantes con mayor nivel de interacción y/o participación lograrán una mejor producción en los procesos evaluativos.

### *Marco teórico.*

La implementación de nuevas prácticas en el proceso de enseñanza en todos los niveles educativos se ha vuelto una necesidad a medida que el desarrollo tecnológico comenzó a generar modificaciones sustanciales no sólo en la vida cotidiana sino también en la construcción y difusión del conocimiento científico. Específicamente, en el nivel superior de educación, la brecha cada vez más amplia entre la actividad áulica y el quehacer científico y tecnológico nos convoca a diseñar modelos basados en prácticas interactivas mediadas por la tecnología que promueven un acercamiento al conocimiento desde un lugar activo y de mayor autonomía por parte del alumno. El proceso enseñanza y aprendizaje atravesado por acciones cooperativistas entre docente y alumnos resulta motorizante para la adquisición de nuevos saberes (Pozo y Scheuer, 2006). Estas prácticas interactivas suponen generar la responsabilidad en el alumno como partícipe necesario y constructor del conocimiento científico, ubicando al docente como facilitador en la construcción de herramientas simbólicas para el desarrollo de habilidades cognitivas en función de las capacidades reales de cada estudiante. De este modo, la interacción del docente con el alumno promueve la resolución de actividades más complejas que el alumno por sí solo no podría realizar, es decir, la función mediadora del docente posibilita la adquisición de herramientas para la construcción de nuevos saberes (Vigotsky, 1931). Desde esta perspectiva, el docente como mediador cumple una función de andamiaje, es decir, un

lugar de apoyo para el alumno con el fin de lograr un nivel mayor de conocimiento (Bruner, 1973). En este sentido, la función de andamiaje le permite al docente evaluar su propia práctica con el objetivo de promover un mayor nivel de autonomía en el desarrollo de herramientas cognitivas tendientes a la construcción de nuevos saberes. Desde esta perspectiva teórica, la tarea docente no se limita a la transmisión de contenidos, sino que supone la comunicación permanente a nivel grupal e individual, la creación de clases dinámicas basadas en la problematización de situaciones reales, previendo una modalidad más flexible del tiempo para la realización de las actividades (Perrenaud, 2006). Un enfoque activo en la enseñanza supone el diseño de actividades que articulan lo teórico-práctico a partir de situaciones reales. Esta modalidad se sostiene en el intercambio permanente y en la inclusión de nuevos formatos tecnológicos que no sólo nos permite acortar tiempos en la comunicación, sino que promueven el aprendizaje colaborativo (Piscitelli, 2005). La colaboración del alumno en la construcción del conocimiento científico lo ubica en un lugar activo y de compromiso con la tarea, disminuyendo la brecha con el docente y con sus pares. En este punto, la utilización de los recursos tecnológicos disponibles permite a los alumnos “aprender haciendo, interactuando, buscando y compartiendo”; todo esto hace a un aprendizaje colaborativo y participativo (Cobo Romaní y Pardo Kuklinski, 2007).

Estas conceptualizaciones pretenden integrar recursos tecnológicos al estudio de actividades experimentales y a la construcción de hipótesis de trabajo basadas en datos reales. En esta dirección el uso del documental interactivo en el ámbito académico constituye un dispositivo que articula prácticas activas de enseñanza con el aprendizaje significativo y colaborativo.

El género documental se caracteriza por contar una historia a partir de hechos que suceden en la realidad. A diferencia del documental tradicional, la versión transmedia presenta una ruptura con la linealidad en la comunicación y promueve la interacción y la participación activa en la producción de contenidos. Esta transformación es producto de la expansión de las redes sociales como resultado de un proceso de convergencia emergente en la intersección de las intersubjetividades mediada por la tecnología y que permite la transformación de las individualidades en un conjunto de sujetos colaborativos para un mismo fin, ya sea de carácter lúdico, educativo, informativo, político (Jenkins, 2008). La transversalidad de la convergencia favorece conectividad en múltiples e infinitos sentidos, modificando la dimensión del tiempo y el espacio en función de las necesidades, deseos y posibilidades de los sujetos interconectados. Es por eso que no se trata de una convergencia de medios sino de subjetividades, la cual ha generado una actitud de implicación y visibilidad de los sujetos en todos los ámbitos. Involucrarse en la producción de saberes, estilos, modas, entre otras cosas, hace que el usuario deje de ser un simple espectador y se transforme en prosumidor. Del mismo modo, el lector pasa a ser interlector y la trama narrativa evoluciona en narrativa transmedia

o storytelling. En palabras de Scolari (2013) en relación a la narrativa transmedia, “es un tipo de relato en el que la historia se despliega a través de múltiples medios y plataformas de comunicación y en el cual una parte de los consumidores asume un rol activo en ese proceso de expansión”. Se trata de una nueva forma de contar las historias, de un cambio en la estructuración del relato y del uso de formatos y canales diferentes que permiten la irrupción del usuario como parte de la trama. Lo innovador es la forma en que se articula la información y cómo el sujeto puede modificar el rumbo de la historia a través de la intervención espontánea. Las narrativas transmedia que generan un mayor grado de inmersión de los sujetos interactuantes y que permiten un mayor nivel de involucramiento se modifican y reinventan independientemente de la voluntad del autor a partir de su publicación y éste deja de tener el control de la historia. Las narrativas transmedia se definen en base a principios que las caracterizan, tales como expansión vs. profundidad, continuidad vs. multiplicidad, inmersión vs. extrabilidad, construcción de mundos, serialidad, subjetividad y realización (Jenkins, 2008). La expansión implica capacidad de la narrativa para propagarse a través de las redes y atrapar al público en su recorrido, mientras que la profundidad apunta a aquellos sujetos más comprometidos con la historia que logran transformarse en prosumidores, en tanto producen contenido y a su vez contribuyen a la expansión de la misma. La continuidad está ligada a la multiplicidad, ya que supone la articulación de las diferentes partes de la historia -que son independientes no necesariamente deben ser consumidas en su totalidad- y que se distribuyen en múltiples plataformas o formatos. Así mismo, la inmersión supone la capacidad de hacer que el sujeto se deje llevar por la historia y permanezca interconectado, mientras que la extrabilidad le confiere la capacidad de aplicabilidad a la vida cotidiana, extrapolando elementos, recursos o parte de la historia para su despliegue en la realidad. La serialidad no implica linealidad, por el contrario, la narrativa transmedia supone una interconexión entre los fragmentos de la historia que se presentan en diferentes formatos y plataformas. La capacidad de generar subjetividad supone distintas miradas que conforman un entramado intersubjetivo que se visibiliza en la producción, lo cual está ligado a la realización, vinculada con la participación activa de los usuarios. El interés generado por la trama lleva a la producción de teorías, hipótesis, argumentos y creencias provocando la expansión del universo entre los usuarios. En este sentido, la narrativa transmedia implica la construcción de una estructura con reglas propias y características que hacen de esa historia un universo particular capaz de ser expandido a través de diferentes medios, soportes y plataformas.

La narrativa transmedia se presenta como una red neuronal donde el enlace es la forma de hacer sinapsis entre un nodo y otro. Es por ello que resulta tan accesible a nuestro sistema semántico, porque es la forma en que nuestra mente funciona. El relato se vuelve discontinuo y la elección de un nodo u otro es libre para el interlector. Sin embargo, esta práctica que parece tan sencilla se sostiene en la implicancia de un conjunto de funciones que se interrelacionan para su

funcionamiento y que resultan útiles para su aplicación en otras áreas. Estas funciones conllevan al desarrollo de habilidades cognitivas diferenciadas. Según Kalogeras (2014), la función de la simulación promueve el desarrollo de la habilidad para la interpretación y resolución a partir de modelos reales; la apropiación facilita el desarrollo de la experimentación, articulación e integración del contenido multimedia; del mismo modo, la cognición distribuida permite desarrollar habilidades para interactuar con diferentes herramientas y/o recursos con el objetivo de expandir las capacidades intelectuales; así también la navegación transmedia permite consumir y/o comprometerse con historias a través de múltiples medios y plataformas y por último, la inteligencia colectiva resulta necesaria para generar la habilidad de compartir, valorar y evaluar el conocimiento para un fin común. Estas habilidades resultan útiles en el desempeño académico y su utilización puede generar hábitos de estudio relacionados con la interacción, participación, producción y trabajo colaborativo. Sin embargo, el uso de estas habilidades depende de la motivación generada por la narrativa y de la accesibilidad de la interfaz. El documental interactivo debe generar inmersión para promover la interacción, participación y compromiso del usuario. Tal como en un juego, el usuario experimenta la emoción de continuar y pasar de un nivel a otro, el interlector debe sentir placer de navegar dando un sentido a la experiencia interactiva (Bogost, 2006). El usuario se apropia de la historia y construye significados que garantizan su continuidad en la experiencia, siendo el diseño de la interfaz y la trama de la narrativa variables que inciden en el nivel de interacción y participación del interlector. Lietaert (2011) hace referencia a la creación de una experiencia sensorial y emocional a través de la narrativa para captar la permanencia del usuario y promover la creación sentidos. La relación entre el control, inmersión y narrativa resulta un entramado clave para la generación de placer en la continuidad de la experiencia y en el deseo de interactuar y participar (Nash, 2014).

En el caso de la aplicación al ámbito educativo, las características del documental interactivo hacen que resulte atractivo, comprometiendo al estudiante con el aprendizaje activo, promoviendo la investigación, análisis y relación de los contenidos con la realidad, de modo que la creación de experiencias inmersivas favorecen la involucración y la producción de conocimientos (Moreno Zambrano, 2017).

#### *Antecedentes.*

Las investigaciones relacionadas con el uso del documental interactivo con fines didácticos en educación superior resultan escasas. Un estudio reciente en estudiantes de nivel medio y superior prueba que el documental interactivo aumenta la comprensión de contenidos por parte del alumno

por su involucración y producción colaborativa, siendo una herramienta pedagógica en todo tipo de enseñanza. Así también, sostiene más la atención del alumno que el documental tradicional, resultando más satisfactorio y eficaz por la empatía que se genera con los personajes, facilitando el aprendizaje activo (Moreno Zambrano, 2017).

En la Universitat de Girona se realizó un estudio en que los alumnos crearon proyectos audiovisuales transmedia dirigidos a prosumidores que modificaron el contenido. Los resultados revelaron un alto grado de implicación en la creación audiovisual, en su aprendizaje y en el enriquecimiento de las experiencias de los usuarios, mostrando interés hacia el contenido y planteamiento de la materia (Andreu-Sánchez y Martín-Pascual, 2014).

Otro estudio de tipo investigación acción, enmarcado en la pedagogía crítica, está relacionado con la implementación de talleres para la realización de documentales interactivos en jóvenes estudiantes y su evaluación en el ámbito educativo. Así también evalúa el uso de plataformas para la producción del webdoc, pretendiendo probar el uso didáctico del webdoc en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Mikelli, 2014).

Un antecedente relevante -aunque no está directamente relacionado con la aplicación académica- es la primera investigación acerca del documental interactivo como nuevo género audiovisual. Se formula una definición del mismo, delimitación, taxonomía, análisis del género, construcción del marco conceptual y relevamiento del estado del arte. En relación a la educación se hace referencia a la utilización del documental interactivo como recurso motivador del estudiante a partir de la construcción de narrativas transmedia en un contexto informático y de conocimiento. Según Gifreu Castells (2013) la implementación de varios proyectos como nuevas alternativas al modelo educativo actual promueven actividades colaborativas en los estudiantes como productores o coproductores.

### *Metodología.*

Se plantea un estudio de carácter descriptivo, el cual se llevará a cabo en dos etapas: la construcción de la herramienta -documental interactivo- y el funcionamiento de la misma. Se pretende estudiar la relación entre el I-Doc y la construcción de hábitos de estudio tendientes a la interacción, participación activa y producción de contenidos en ingresantes universitarios, específicamente la muestra se tomará en estudiantes del CBC de la UBA, de la materia Psicología.

### Variables.

- El nivel de interacción será medido a través de una escala cualitativa, registrando valores de nulo, bajo, medio y alto. Siendo un nivel nulo, aquel que indique ninguna interacción; nivel bajo, el que implique la navegación mínima -video inicial-; nivel medio, el que involucre por lo menos dos actividades y nivel alto, aquel que implique la realización de tres o más actividades.
- El grado de participación será medido a través de una escala cualitativa, según el rol adoptado por el estudiante. El grado 0 se corresponde con el rol de observador no participante; el grado 1, con el rol de colaborador en la producción de contenido mínimo; el grado 2, se corresponde con el rol de colaborador en la producción de contenido medio y el grado 3, implica la colaboración en la producción de un video contando su propia experiencia. Siendo el grado 0, el de participación nula y el grado 3, el de mayor participación activa.
- Se tomarán como variables sociodemográficas, el género, la edad y la carrera.

### *Construcción de la herramienta.*

#### Título del I-Doc: “Cazadores de emociones”

Equipo: El diseño, producción, post-producción y difusión estará a cargo de un grupo de docentes de la cátedra y colaboradores externos expertos en contenidos audiovisuales.

Storyline: Se convoca a un grupo de estudiantes a convertirse en “cazadores de emociones”. Basados en la teoría de Darwin deberán probar que las expresiones de las emociones son universales. Los estudiantes podrán navegar por el documental como observadores y/o colaboradores, al final del mismo, deberán realizar un trabajo experimental en pequeños grupos, de carácter evaluativo, independiente de su colaboración previa.

Sinopsis: El I-Doc “Cazadores de emociones” comienza con un video de corta duración explicando de manera dinámica los principales conceptos de la teoría de Darwin acerca de la universalidad de las expresiones de las emociones.

Esta primera entrada es de carácter introductoria e informativa, invitando al usuario a experimentar los contenidos audiovisuales e interactivos. Estos se basan en historias con alto contenido emocional, relatadas en primera persona y llevadas a la pantalla por actores. Otra actividad didáctica es la representación actoral de las expresiones gestuales. El carácter interactivo supone tres

actividades de distinto nivel por parte de los estudiantes. En primer lugar, una preparación lúdica para el reconocimiento de expresiones faciales a través de una aplicación tecnológica. Luego, la identificación en la vida real de expresiones emocionales de carácter visual y/o auditivo, convirtiéndose en “cazadores de emociones” y “prosumidores”, es decir, productores de contenido audiovisual. Por último, una actividad que supone un mayor grado de involucramiento relacionada con contar su propia experiencia, que podrá ser documentada a través de sus dispositivos, visibilizando el contenido para todos. En última instancia, se presenta una actividad evaluativa grupal relacionada con la temática del documental.

Teaser: Se realizará la producción de un clip que se difundirá a través de las redes sociales, invitando a la comunidad académica a participar de la experiencia.

### *Estado de la investigación.*

La construcción del documental interactivo como estrategia de enseñanza en el área de la psicología y su posterior evaluación en cuanto a su uso, participación e interacción de los estudiantes se encuentra en proceso. Por el momento se han logrado algunos objetivos y se han rediseñado otros en función de la situación actual de alcance global, que impide la realización de cualquier actividad presencial. En principio, se han comparado aplicaciones interactivas para alojar al documental, evaluando la accesibilidad en cuanto a procesos, requisitos, costos y conocimiento básico para su funcionamiento. En este punto se ha decidido por la utilización de plataformas de uso libre y de bajo nivel de complejidad, accesibles desde cualquier dispositivo con el fin de garantizar la inclusión de docentes y alumnos en el uso de esta herramienta. Se ha rediseñado la trama narrativa anterior a partir de una nueva storytelling, con un guion más flexible y ajustado a las circunstancias, optando por la realización de microfilmaciones a través de dispositivos móviles y ensamble en la etapa de edición y posproducción. Se ha construido el diseño de material interactivo y la elaboración de un instrumento para el registro de datos con el objetivo de dar cuenta de la evolución del documental. Si bien, aún no se han concretado todos los objetivos propuestos y no se han integrado algunas actividades a la plataforma interactiva, el documental está en etapa de realización. Algunos objetivos han sido modificados en función de los hallazgos, obstáculos y nuevas perspectivas; sin embargo, se ha mantenido la meta inicial de construir una herramienta didáctica atravesada por la época actual y que posiciona al estudiante como actor fundamental de proceso educativo, promoviendo a través de su uso, el desarrollo de habilidades cognitivas relacionadas con el estudio y visibilizando su producción, en tanto co-creador de contenidos.

### *Bibliografía.*

- Anijovich R. y Mora, S. (2009) Estrategias de enseñanza. Aique Grupo Editor. Buenos Aires.
- Bruner, J y Olson, D. (1973) Aprendizaje por experiencia directa y aprendizaje por experiencia mediatizada. En Revista Perspectivas. UNESCO. Madrid.
- Bogost, I. (2007) Persuasive Games. The expressive power of videogames. Cambridge, MA. MIT Press.
- Canavilhas, J. (2001). El nuevo ecosistema mediático. Index.comunicación Nro. 1 Pag. 13-24.
- Cobo, C., & Moravec, J. W. (2011) Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación (Col·lecció). Barcelona: Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Gaudenzi, S. (2009). Digital interactive documentary: from representing reality to co-creating reality. Londres. University of London. Centre for Cultural Studies (CCS) of Goldsmiths.
- Gifreu, A. (2013). El documental interactivo como nuevo género audiovisual. (Tesis doctoral). Universidad Pompeu Fabra, Barcelona.
- Gifreu, A. (2011) El nuevo discurso de la no ficción interactiva y su aplicación para los dispositivos móviles. El caso del documental multimedia interactivo. Revista Géminis. Año 2, Nro. 1, Pag. 232-250.
- Gifreu, A. (2011) El documental multimedia interactivo como discurso de la no ficción interactiva. Por una propuesta de definición y categorización del nuevo género emergente. Hipertext.net, 9, 2011. <https://www.upf.edu/hipertextnet/numero-9/documental-multimedia.html> consultado 18-9-2018.
- Igarza, R. (2008) Nuevos Medios. Estrategias de Convergencia. Buenos Aires. Ed. La Crujía.
- Jenkins, H (2003) Transmedia Storytelling. Massachusetts. Technology Review. MIT Press. <https://www.technologyreview.com/s/401760/transmedia-storytelling> consultado: 8-8-2018.
- Jenkins, H. (2008). Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación. Barcelona, España: Paidós.



Kalogeras, S. (2014) *Transmedia Storytelling and the New Era of Media Convergence in Higher Education*. London/New York. Palgrave MacMillan.

Lietaert, M., ed, (2011) *Webdocs. A Survival Guide for Online Filmmakers*. Bruselas. Not So Crazy.

Liuzzi, A. (2015) *El documental interactivo en la era transmedia: de género híbridos y nuevos códigos narrativos*. Obra digital Nro.8.

Manovich, L. (2006) *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. La imagen en la era digital*. Barcelona. Ed. Paidós.

Mikelli, D (2014) *Introducing interactive documentary in the context of critical media education*. *Networking Knowledge* 8(1) Pag. 1-12.

Moreno Zambrano, V. (2018) *La aplicación del documental interactivo en el ámbito educativo*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.

Murray, J. (1999) *Hamlet en la holocubierto. El futuro de la narrativa en el ciberespacio*. Buenos Aires. Ediciones Paidós.

Negrín, E. (2017) *Las narraciones digitales interactivas como recurso didáctico gamificado en Educación Superior. Una guía práctica*. Actas del V Congreso Internacional de Videojuegos y Educación (CIVE'17)

Pérez Gómez y Sacristán (1992) *Comprender y transformar la enseñanza*. Editorial Morata. Madrid.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Grao. España.

Pozo, J.I. (comp.) (1994) *La solución de problemas*. Edit Santillana. Madrid.

Pozo, J.I. (1999) *Más allá del cambio conceptual: el aprendizaje de la ciencia como cambio representacional*. En *Enseñanza de las ciencias*. 1999, 17 (3)

Pratten, R. (2011) *Getting started in transmedia storytelling. A practical guide for beginners*. <http://www.tstoryteller.com/getting-started-in-transmedia-storytelling> consultado: 12/8/2018.

Rabiger, M. (2005) *Dirección de documentales*. 3ª Edición. Madrid. Instituto oficial de radio y televisión.

Scolari, C. (2011) *Convergencia, medios y educación*. Buenos Aires. RELPE



- Scolari, C. (2013) *Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan*. Barcelona. Deusto.
- Scolari, C. (2014) *Narrativas transmedia: nuevas formas de comunicar en la era digital*. Anuario AC/E de cultura digital, pag. 71-81.
- Renó, D. (2013) *Diversidade de modelos narrativos para documentários transmídia*. Brasil. Universidade Estadual de Ponta Grossa.
- Ryan, M. (2004) *La narración como realidad virtual. La inmersión y la interacción en la literatura y en los medios electrónicos*. Barcelona. Ediciones Paidós.
- Toffler, A (1980) *The third wave*. Nueva York. Bantam Books.
- Walton, J. (2012) *Manual de producción documental*. Chile. Facultad de Comunicaciones UC.
- Vigotsky, L. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México. Grijalbo.
- Vigotsky, L. (1986) *Pensamiento y lenguaje*. España. Paidós.

## **“Las dimensiones comunidad y sociedad en las trayectorias educativas de los estudiantes universitarios.”**

Mg. Fernando Rodriguez Luiz<sup>1</sup>

N° de ORCID: 0000-0002-4509-5037

Fecha recepción: 30 de septiembre de 2020

Fecha aceptación: 3 de noviembre de 2020

Rodriguez Luiz, Fernando (2020) Las dimensiones comunidad y sociedad en las trayectorias educativas de los estudiantes universitarios. *Campo Universitario*. 1(2) Septiembre- Diciembre 2020, pp. 114-136

### *Resumen:*

Las trayectorias estudiantiles son un objeto de estudio que se ha vuelto relevante en los últimos años a tal punto que ya aparece en las agendas de las universidades argentinas. Es así que emerge esta situación como problema que habilita a generar acciones tendientes a reducir la distancia entre las trayectorias teóricas y las trayectorias reales. En este contexto, encontramos diferentes trabajos de investigación que abordan la problemática, los que se pueden clasificar en tres tipos: centrados en la condición previa de los estudiantes, centrados en las características de las instituciones, y centrados en los estudiantes como sujetos. El presente documento presenta una investigación en curso que pretende aportar a esta última clase, entendiendo que hay una dimensión no suficientemente explorada que sería fundamental en el desarrollo de las trayectorias estudiantiles y que nos remite a un concepto central en los orígenes de la Sociología: la comunidad. Se presentan datos correspondientes a la primera etapa de la investigación, que se centró en los ingresantes a la Carrera de Psicología de la UNSL en 2017.

*Palabras clave:* Trayectorias educativas, comunidad, sociedad, estudiantes, universidad.

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional San Luis. Alberdi (este) 534 - San Luis, Argentina. frodriguezluiz@email.unsl.edu.ar

### *Introducción:*

Las trayectorias estudiantiles han sido convertidas en un objeto de análisis sobre todo en los últimos años (García de Fanelli: 2014). En el caso particular de nuestro país, podemos asociar este hecho a dos fenómenos concomitantes; por un lado, el crecimiento de la cantidad de universidades y estudiantes en ellas que se da en el período 1989-2012 (Carli:2012); y por otra parte, la creciente crítica hacia la universidad en términos de eficacia y eficiencia, consolidada al calor de las políticas neoliberales en general y las educativas en especial que aparecen en los '90 y quedan instaladas más allá de la fuerte resistencia a las mismas que planteó la comunidad universitaria.

Es así que desde algunos grupos de investigación y también desde algunas instancias de gestión se empieza a pensar a las trayectorias estudiantiles como un fenómeno a analizar para comprender y desde allí, en algunos casos, aportar al mejoramiento de los indicadores de permanencia y egreso de los estudiantes en nuestras instituciones.

La problemática de las trayectorias estudiantiles se define a partir de la distancia que se observa entre las trayectorias formales, que son aquellas contempladas en las currículas universitarias, y las trayectorias que real y efectivamente los estudiantes despliegan en nuestras instituciones.

Sin embargo, estos análisis en gran medida dan cuenta de las condiciones institucionales que permiten comprender el comportamiento de las trayectorias educativas. Los estudios se ocupan de la formación de los estudiantes previa al ingreso a la universidad (Aparicio: 2008; Di Gresia: 2009; Panaia:(coord.): 2013;), como así también de las características de las instituciones de nivel superior que afectan negativa o positivamente esas trayectorias (Giuliodori, et. al.:2010; Greco: 2005; Schulman: 2008; Pita, & Corengia: 2005; Porto, (editor): 2007). También encontramos, en menor medida, estudios que se ocupan de los estudiantes como sujetos que, como una fracción más de su tránsito por la vida lo hacen en la universidad (Carli: 2012; Tiramonti: 2001).

El presente documento refiere a una investigación en curso que pretende aportar a esta última clase, incorporando una dimensión que en los inicios de la sociología como ciencia aparece tempranamente pero posteriormente ha sido desplazada a un lugar secundario en el campo sociológico: la comunidad.



Es en este sentido que dicha pesquisa busca dilucidar qué implicancia tienen las dimensiones comunidad y sociedad en las trayectorias de los estudiantes, atendiendo especialmente a las instancias de socialización que atraviesan los sujetos en su paso por la Universidad.

Acotar de esta forma el estudio de las trayectorias estudiantiles implicará comprender en qué consisten estas dimensiones en los procesos de socialización universitaria, en qué consiste esta misma, y cuál es la relación que se establece entre ambas.

Creemos que hay distintos aspectos de la socialización que no siempre son atendidos en los diseños de políticas de ingreso, permanencia y egreso en las instituciones, algunos de los cuales permanecen directamente invisibilizados.

### *Contexto*

El contexto en el cual se desarrolla nuestra problemática es que las trayectorias reales de los estudiantes universitarios se alejan de las trayectorias previstas desde las instituciones. Según la SPU (secretaría de Políticas Universitarias), el promedio de egresados de las universidades argentinas es del 20% de los ingresantes. Esto implica que 20 de cada 100 estudiantes que comienzan la universidad en la Argentina van a completar sus estudios. De estos estudiantes, la media indica que emplean el 50% más del tiempo previsto para terminar la carrera. Esto quiere decir que una carrera que según el plan de estudios se puede cursar y aprobar en 4 años, en promedio sus egresados la realizan en 6 años (SPU:2018).

No es nuestra intención plantear un análisis en términos de eficacia y eficiencia, sino que, por el contrario, nos preocupa la dimensión social del fenómeno. La pregunta sería: ¿Cómo influyen las dimensiones social y comunitaria en los sujetos que transitan la universidad? La búsqueda de respuestas a este interrogante dirige nuestra mirada hacia los fenómenos sociales y comunitarios que tienen como resultado al estudiante que es el protagonista de estas trayectorias, más allá de lo que las instituciones y algunas teorías supongan.

Tampoco se trata de suponer que hay un mecanismo de relojería que produce estudiantes, tal la visión de Frato sobre la escuela primaria (Tonucci: 1990), sino que entendemos que la universidad es una realidad mucho más compleja de la cual nos interesa comprender como se combinan dos dimensiones que atraviesan a los individuos y afectan su trayectoria, variando en cada institución y en cada momento histórico.



Indagar acerca de cuáles son los mecanismos y elementos que influyen para que se distancien estas trayectorias es lo que nos lleva a plantearnos como problema cómo se convierten en estudiantes universitarios los alumnos de Psicología de la UNSL, en términos de la influencia de los factores comunitarios y los sociales en este proceso al cual denominaremos socialización universitaria.

Dos preguntas guían nuestro análisis: ¿Cómo influye la comunidad universitaria en la construcción del rol de los estudiantes? ¿Cómo influyen las condiciones institucionales en la construcción del rol de los estudiantes?

### *Puntos de partida*

Uno de los supuestos que está en las bases de este trabajo es que las universidades enfocan su tarea formadora a partir de la dimensión sociedad, dejando casi totalmente de lado acciones e incluso diagnósticos que consideren la dimensión comunidad. En este sentido, vemos como todas las acciones que no sean consideradas académicas aparecen como accesorias en las trayectorias de los estudiantes, minusvaliendo el rol que juega esta dimensión en las mismas. A modo de ejemplo, las prácticas deportivas que los estudiantes desarrollan no son académicas, stricto sensu, y por lo tanto no estarían dentro de la dimensión sociedad; y sin embargo podemos considerarlas dentro de la dimensión comunidad ya que implica la conformación de un grupo de referencia, en el que los lazos con los otros sujetos son más cercanos y permiten generar un sentido de pertenencia tanto al grupo/equipo como con la institución. Así como esta veremos que existen otras prácticas que contribuyen a mejorar las trayectorias de los estudiantes en la universidad.

Un segundo supuesto que se relaciona con lo anterior es que en la dimensión comunidad podemos encontrar elementos que ayuden a comprender por qué las trayectorias reales no coinciden con las trayectorias formales. Y esto es porque el hábitus de los individuos estaría conformado a partir de estas dos dimensiones, mientras que las universidades diseñan trayectos que dejan de lado la influencia de la comunidad en los sujetos. En algunos casos las trayectorias supuestas desde las universidades ignoran esta dimensión y en otras directamente se convierten en obstáculos para la misma, generando un problema que termina atentando contra la factibilidad de que las trayectorias reales coincidan con las formales.

Esto se evidencia en planes de estudio que requieren para ser cumplidos -en los tiempos teóricos previstos- a estudiantes con dedicación de tiempo completo a la universidad, en carreras que



usualmente son elegidas por sujetos que tienen cargas familiares y/u obligación de trabajar para subsistir, con lo que se plantea un dilema insalvable. En otras palabras, se diseñan estructuras curriculares para estudiantes teóricos que, o bien no existen, o bien existen, pero eligen otras carreras y/u otras instituciones.

A partir de estos supuestos, nos guiamos por la siguiente hipótesis: La dimensión comunidad es relevante al momento de comprender el desarrollo de las trayectorias reales de los estudiantes de la carrera de Psicología en la UNSL, y el hecho de que ésta no esté considerada en el diseño de las trayectorias teóricas incide en la distancia entre ambas.

Por lo tanto, nuestros objetivos son identificar las variables comunitarias y las sociales en el proceso de socialización universitaria; caracterizar el proceso de socialización que atraviesan los estudiantes en su trayectoria en la universidad y relevar la implicancia que tienen las dimensiones comunidad y sociedad en las trayectorias de los estudiantes, atendiendo especialmente a las instancias de socialización que atraviesan los sujetos en su paso por la Universidad.

### *Fundamentación*

La relevancia del análisis del fenómeno que nos proponemos está dada por dos tipos de fundamentos; los que podríamos considerar relativos a la función social de la universidad, y los que podríamos considerar académicos. En cuanto a los primeros, como ya se ha manifestado, la problematización de las trayectorias académicas ha surgido en parte como respuesta a un creciente reclamo de la sociedad hacia la universidad, en un contexto en el que la misma ha ido perdiendo el halo de sacralidad que tuvo en sus orígenes, en donde el conocimiento era considerado como un fin en sí mismo y fuertemente vinculado a lo sagrado, a la glorificación de lo divino. La pérdida de ese halo sagrado la podemos encontrar en la Reforma Universitaria de 1918, cuyos efectos se ven renovados en el último período de expansión (1989-2015) que se dio en nuestro país. Aparece en agenda el rol que debe cumplir la universidad en la sociedad, y si bien son discutibles los términos en los que se hace este cuestionamiento, atravesado por las reformas neoliberales, también desde los propios claustros universitarios se problematizan los procesos mediante los cuales los sujetos se convierten en estudiantes, y van transitando las instituciones.

En este sentido el presente trabajo se propone aportar algunos elementos que permitan profundizar la comprensión de esta problemática, pero no desde una perspectiva que evalúe la relación recursos/resultados, sino que nos posicionamos dentro de los valores que sostiene la universidad



desde 1918, y desde los mismos revisar las formas en que los estudiantes transitan la institución. Nos debemos como universidad pública problematizar la trayectoria de nuestros estudiantes, ya que ésta mantiene rasgos elitistas, reproduciendo en alguna medida la desigualdad que existe en nuestras sociedades. En este sentido se cumple el principio establecido por Pierre Bourdieu (2009) para el sistema educativo, *la elección de los elegidos*.

De esta forma, consideramos que uno de los aportes que puede realizar este trabajo es contribuir a un mayor conocimiento de cómo los estudiantes se convierten en universitarios y transitan sus estudios, a partir de lo cual se podrá favorecer las trayectorias de los mismos.

El segundo fundamento es más propio de nuestra tarea académica cotidiana, y es el hecho que no se han desarrollado estudios que relacionen las trayectorias estudiantiles con las dimensiones comunidad y sociedad, al menos no en los términos aquí planteados. Uno de los supuestos que nos motiva es que en general la universidad atiende la dimensión sociedad, en lo que compete a las acciones que despliega en relación a las trayectorias estudiantiles, mientras que en la dimensión comunitaria se observarían escasas acciones. Incluso, suponemos que la dimensión comunidad casi no aparece en los diagnósticos que hacen las instituciones sobre las trayectorias de sus estudiantes.

Es por ello que consideramos relevante desarrollar un trabajo que explore sobre esta dimensión y su relación con el paso de los estudiantes por la universidad, la constitución de su subjetividad y cómo esto afecta el desempeño en su carrera académica.

### *Estado del arte*

Como lo hemos señalado más arriba, las trayectorias estudiantiles son objeto de estudio en trabajos recientes como da cuenta el amplio documento de García de Fanelli (2014).

Los trabajos buscan dar cuenta de las condiciones institucionales que permiten comprender el comportamiento de las trayectorias educativas, que coincidiría con lo que en el presente trabajo denominamos dimensión social, en tanto y en cuanto analizan las condiciones institucionales que condicionan las mismas. Otra dimensión analizada son las características que tienen los estudiantes que ingresan en la universidad.

Y otro tipo de estudios, que encontramos más provechosos para nuestros objetivos, son aquellos que apuntan a comprender las trayectorias más allá de las condiciones institucionales en que lo hacen,

que se correspondería con la dimensión sociedad que planteamos. Sandra Carli (2012) entiende que a partir de la masificación de la universidad que se da desde la reapertura democrática en 1983, hay un nuevo tipo de estudiante que es muy diferente al que cursaba hasta ese momento, que se caracterizaba por pertenecer a sectores medios y medios altos, con un cierto acervo cultural y social.

Este nuevo estudiante que aparece masivamente en la universidad argentina pertenece a sectores medio bajos y bajos, sectores populares que al no encontrar espacios laborales en los que desplegar sus proyectos de vida encuentran en el “ser estudiante universitario” un espacio y una identidad que le permite dar sentido a su existencia. El ámbito universitario pasa a ser un espacio en el cual el sujeto construye una identidad, y esto sucede con jóvenes de sectores sociales que anteriormente configuraban su identidad a partir de espacios laborales, en los cuales completaban su formación. Dichos sectores son los que explican el gran incremento de las matrículas de las universidades en el denominado período de expansión (1989-2015).

Otra autora que analiza el cambio que se produce en el sistema educativo es Tiramonti (2001), quien busca comprender el nuevo sentido que adquiere la educación en la sociedad a partir de los años '90. Este cambio de sentido nos lleva a replantearnos el cómo los estudiantes ven a la universidad en su proyecto de vida y cómo esto afecta la forma en que se integran a la vida universitaria.

Por último, cabe destacar el enfoque integral que propone Vincet Tinto (1975; 1993), quien es un referente en los estudios sobre abandono de los estudios superiores en Estados Unidos, y cuya obra es fuente de estudios realizados en nuestras latitudes, como dan cuenta de ello García de Fanelli y Adrogué de Deane en su trabajo de 2015. Tinto propone cuatro modelos teóricos para el estudio del abandono, uno de carácter individual, el psicológico que indaga acerca de los factores propios del sujeto que provocan el fenómeno, mientras que los otros tres propuestos son estructurales; el sociológico, el económico y el organizacional. Si bien nuestro trabajo no se centra en el abandono como fenómeno en sí, los trabajos de este autor aportan elementos que permiten indagar acerca de la integración de los individuos a la universidad.

### *Marco Teórico*

La principal referencia teórica es la obra de Ferdinand Tönnies (2009), quien desarrolló tempranamente los conceptos de comunidad y sociedad. Sin embargo, el desarrollo posterior de la Sociología dejó de lado estos conceptos por mucho tiempo (Alvaro:2015).

El autor propuso la comprensión de la naturaleza de la sociedad a partir de dos dimensiones, comunidad y sociedad, que implican dos formas diferentes, y a veces opuestas, en que se constituyen los sujetos sociales. Para ello se remite a desarrollos anteriores en los que diferentes disciplinas aportan a la conformación de estos conceptos.

Según Alvaro, para el autor la oposición comunidad y sociedad implica oposición entre lo viejo y lo nuevo, lo orgánico y lo mecánico, lo natural y lo artificial, la cosa y el nombre, y expresaría, al nivel de la teoría, la oposición entre las tradiciones historicista-realista y racionalista-nominalista de las que Tönnies se nutre para desarrollar su trabajo (Alvaro: 2015).

Otros referentes teóricos que vamos a emplear, son Pierre Bourdieu, a partir de su concepto de hábitos, para aportar a la comprensión del proceso de conformación del estudiante universitario. Nos proponemos dar cuenta de cómo las estructuras sociales se hacen cuerpo en los estudiantes, que a su vez están atravesados por relaciones comunitarias y su impronta subjetiva. Como referencia podemos citar los trabajos de Reay (2001) y Thomas, L. (2002).

Por otra parte, la reflexión sobre los vínculos sociales, que permiten pasar de unos individuos aislados a un cuerpo colectivo que denominamos sociedad, que hace Emile Durkheim (1989), nos proporciona elementos para comprender las dimensiones comunidad, que estaría asociada al vínculo denominado solidaridad mecánica, y sociedad, más vinculado a la solidaridad orgánica. Cabe destacar que Durkheim invierte las caracterizaciones de “orgánico” y “mecánico” que inicialmente Tönnies adjudicaba a la comunidad y a la sociedad respectivamente (Schluchter, 2011). Y de Peter Berger y Thomas Luckmann (2008), tomaremos sus aportes en cuanto a los procesos de socialización primaria y secundaria, que se reflejan en lo que daremos en llamar socialización universitaria. En este sentido, podemos observar que habría una asociación entre la socialización primaria y la comunidad, ya que en éstas prevalecen los lazos afectivos e informales entre los individuos, que se dan en grupos o espacios reducidos que se manejan con normas más o menos informales, mientras que la socialización secundaria estaría asociada a la dimensión sociedad, en tanto ambas se caracterizan por las relaciones impersonales, formales, y que se dan en el marco de instituciones o espacios regidos por leyes y reglas altamente formalizadas.

Sin embargo, comprendemos la dificultad que puede implicar el empleo de las categorías de los autores mencionados para explicar el fenómeno objeto de nuestro trabajo, dada la especificidad del mismo. Es por ello que nos remitimos al concepto de Teorías de alcance intermedio, acuñado por Robert Merton (Merton, R.: 2002). Este autor denomina así a las teorías que se elaboran entre las

hipótesis de trabajo que se formulan en la tarea de investigación y las grandes teorías totalizadoras, que buscan explicar las conductas, la organización y los cambios sociales de forma sistemática y unificada.

Las teorías de alcance intermedio implican cierto grado de abstracción, pero sin alejarse de los datos observados. De esta forma, se pueden elaborar proposiciones que remiten a una prueba empírica (Boudon: 1991). Por lo tanto, el sistema de variables y categorías a desarrollar en la tarea de investigación pretende seguir este precepto.

### *Metodología*

La investigación es exploratoria descriptiva, en tanto y en cuanto se propone identificar y caracterizar las dimensiones comunitarias y sociales que reviste el proceso de socialización de los estudiantes de Psicología de la UNSL.

Se aborda este colectivo de estudiantes como recorte del universo mayor al que hacemos referencia desde el inicio, por ser éste de mas fácil acceso en tanto nuestra pertenencia institucional a la Facultad de Psicología de dicha universidad. Esto permite un acceso óptimo a la realización de encuestas y entrevistas a los estudiantes mencionados, así también como a bases de datos acerca de su desempeño académico. También el relevamiento de los espacios físicos y otras variables que intervendrán en la investigación se presentan más accesibles. Esto implica que el trabajo presentará un sesgo en función de las características particulares de los estudiantes de esta disciplina, así como también por la relativa cercanía del investigador al objeto de estudio.

Es por ello que reiteramos que se considera un trabajo de tipo exploratorio y descriptivo, con las limitaciones propias de los mismos, por lo cual no nos planteamos establecer relaciones causales o una comprensión profunda del fenómeno, sino aportar algunos enunciados probabilísticos, hipótesis de trabajo para luego ir profundizando el estudio de los procesos socializantes. No obstante, también nos proponemos brindar un conocimiento que contribuya a que las universidades mejoren las condiciones en que los estudiantes desarrollan sus trayectorias educativas.

Para acercarnos a las dimensiones comunidad y sociedad como instancias en las que se da la socialización de los estudiantes (socialización universitaria), partiremos de Tönnies, desarrollando instrumentos que nos permitan relevar información para dar cuenta de cada una de estas dimensiones en el proceso de socialización.

De la variable socialización universitaria, analizaremos dos dimensiones:

La dimensión comunidad, que implica en términos de Tönnies, las relaciones orgánicas, de carácter informal, afectivas, horizontales y empáticas (Alvaro: 2015). Para dar cuenta de esta dimensión vamos a indagar en las prácticas de los estudiantes en relación a sus pares, cómo se conforman los grupos, las actividades que realizan, entre otras.

La dimensión sociedad, que implica en términos de Tönnies, las relaciones mecánicas, de carácter formal, normativas y verticales (Alvaro: 2015). Para dar cuenta de esta dimensión vamos a indagar en la normativa institucional, y en cómo esta es incorporada por los sujetos, en tanto resulta configuradora de las prácticas de los estudiantes.

También para construir estas dimensiones nos remitiremos a Peter Berger y Thomas Luckmann (2008), como se ha señalado más arriba, en tanto y en cuanto los conceptos de socialización primaria y socialización secundaria mantienen un relativo isoformismo con los de comunidad y sociedad. El proceso mediante el cual los ingresantes a la universidad se convierten en estudiantes universitarios sin duda es parte de lo que estos autores denominan socialización secundaria. Y las relaciones que para este trabajo consideramos que se establecen en la dimensión comunidad guardan relación con lo que los autores denominan socialización primaria.

Las unidades de análisis son los estudiantes de Psicología de la UNSL, debiendo recortar este universo en algunos casos, fundamentándolo oportunamente.

Se realizarán encuestas a los estudiantes y entrevistas a algunos de ellos y a informantes clave como autoridades y docentes afectados al trayecto de ingreso a la carrera. Contamos con datos correspondientes a la primer etapa de la investigación, que se centró en los ingresantes a la Carrera de Psicología en 2017. Actualmente se están preparando los instrumentos para relevar datos de los estudiantes de esta cohorte que llevan cursando en algunos casos más de tres años en la facultad.

La primera encuesta se realizó a los estudiantes que ingresaron en la carrera de Licenciatura en Psicología en junio del año 2017, siendo 223 quienes respondieron, sobre un total de 388 inscriptos para comenzar a cursar en marzo de ese año. Como referencia para considerar el porcentaje de estudiantes relevados sobre el total de cursantes, podemos considerar los estudiantes de la materia Sociología, de carácter obligatorio y régimen anual, que se presentaron al primer examen tanto en la primera instancia como en recuperatorio, lo que da un total de 340. Si consideramos que esta evaluación se tomó unos días antes de la encuesta, podemos considerar que el número de estudiantes

que se presentaron a esa instancia se aproxima bastante al número de reales cursantes al momento de recabar la información. El total de casos relevados representa entonces el 65% del total de cursantes.

De los primeros datos de nuestro relevamiento surgen algunos indicios que empiezan a orientar la indagación hacia algunos aspectos.

La primera variable en la que ponemos atención es el Lugar de procedencia de los estudiantes. Este dato puede ser relevante para la investigación ya que nuestro marco teórico hace referencia a los lazos que establecen los estudiantes en su vida universitaria, y en el caso de los estudiantes que deben dejar su hogar e instalarse en una nueva ciudad es esperable que tengan más necesidad y predisposición a buscar en la comunidad un espacio de contención. El 40% de los encuestados es de la ciudad de San Luis y sus alrededores, el 17 % de otra localidad de la provincia, el 40% de otra provincia y el 2% de otro país.

De este dato podemos confirmar que un sector importante de los estudiantes tiene una condición que podría hacer que estén más predispuestos a construir vínculos relevantes en su tránsito por la universidad. También podemos pensar que la particularidad de la UNSL, en donde la mayoría de los estudiantes no provienen de la misma ciudad, puede provocar un sesgo en la investigación en curso. En ese sentido recordamos que ésta tiene un carácter exploratorio descriptivo, y no pretende obtener resultados probabilísticos que sean extrapolables directamente a otras poblaciones universitarias. En los indicadores que hacen referencia a las motivaciones y expectativas que tienen en relación a su paso por la universidad, podemos inferir que la mayoría de los encuestados tienen altas expectativas en relación a terminar sus carreras, ya que casi la totalidad considera que es importante recibirse (88% muy importante y 11% algo importante), y que ello conlleva la posibilidad de cambiar su situación actual (74% mucho y 25% algo). Al momento de responder el motivo principal por el cual se quieren recibir, la gran mayoría eligieron la satisfacción personal y el ayudar a los demás (ambos con 87%). Relacionado con la mejora de la situación, aparece como motivación el mejorar las oportunidades con un 66 %. Esto da cuenta de la vigencia de la promesa moderna acerca del estudio como medio privilegiado para el ascenso social. Por otra parte, el mandato familiar como motivación de los estudios encuentra un fuerte rechazo entre los estudiantes (66% estuvieron en desacuerdo).

Cuando ponemos atención en cómo consideran la relación con sus compañeros, vemos que el indicador que más aparece es la solidaridad (48% muy de acuerdo y 35% algo de acuerdo), mientras

que la competencia e indiferencia son rechazadas (58 y 54% en desacuerdo). Si bien son los primeros datos recabados, podemos pensar que esa valoración positiva de las relaciones con los compañeros contribuye a nuestra hipótesis de que las relaciones comunitarias contribuyen a la mejora de las trayectorias educativas, por lo que no deberían ocupar un lugar relegado en las acciones que realizan las instituciones en relación al ingreso y permanencia de los estudiantes.

Siguiendo con los vínculos que establecen con sus pares, se indagó en la conformación de los grupos. En este caso, no aparecen indicadores definidos claramente para comprender este proceso. Se destaca la ideología como el más señalado por los encuestados como motivo para la conformación de los grupos con un 73% (30% muy de acuerdo y 43% algo de acuerdo), aunque podemos observar que menos de un tercio estuvo muy de acuerdo con ello, lo que no termina de consolidarlo como un motivo central. El lugar de procedencia aparece como una motivación débil (38% en desacuerdo y 43% algo de acuerdo). La clase social está señalada negativamente como motivo para la conformación de grupos (54 % en desacuerdo) y los hábitos de estudio fueron seleccionados relativamente (54% algo de acuerdo). Otro factor que tampoco es claro como motivación es la edad ya que el valor más alto obtenido es el negativo (42% en desacuerdo, 35% de acuerdo). Por último, la necesidad de pertenecer a un grupo como motivación ha sido señalada por casi dos tercios de los encuestados (25% muy de acuerdo y 46% algo de acuerdo), lo que indicaría la importancia de estar en un grupo.

En conclusión, las motivaciones que llevan a los estudiantes a conformar grupos en la universidad deberán ser indagadas más profundamente en el transcurso de esta investigación, ya que responderían a múltiples factores, algunos de los cuales quizá estén escapando a nuestra indagación hasta el momento.

Otros indicadores asociados a los grupos se indagaron en torno a qué es lo que implica estar en uno. La posibilidad de hacer nuevas amistades es señalada por la mayoría de los encuestados (69% muy de acuerdo y 27% algo de acuerdo), lo que podemos pensar como una instancia para construir vínculos, socializar, y por lo tanto también refuerza la hipótesis de cómo se vuelven relevantes las relaciones comunitarias en las trayectorias de los estudiantes. La contención emocional es otro indicador que aporta en el mismo sentido, ya que también es elegido por la mayoría, aunque con menor fuerza (37% muy de acuerdo y 45% algo de acuerdo). La diversión es otro factor muy asociado con la pertenencia a un grupo (41% muy de acuerdo y 44% algo de acuerdo).

No deberíamos pasar por alto que generalmente la institución universidad se asocia a la excelencia académica, la seriedad, la formalidad y el deber, que suelen contraponerse a lo informal, espontáneo y divertido. En este sentido encontramos que para los encuestados también la pertenencia a un grupo implica la posibilidad de la mejora en el rendimiento académico (39% muy de acuerdo y 52% algo de acuerdo). Obtenemos una dualidad, ya que el grupo reúne dos valores que no suelen considerarse que vayan de la mano: la diversión y el rendimiento académico.

En cuanto a lo que implica pertenecer a un grupo, un aspecto señalado por la mayoría, es la posibilidad de discusión ideológica (26% muy de acuerdo y 51% algo de acuerdo), cuestión que llama la atención en un grupo de estudiantes que manifiestan poca participación política ya que la mayoría no participa ni participó de agrupaciones sociales o políticas (entre el 76 y el 83% según la pregunta contestada). Esto también aparece como un dato relevante en relación a la importancia de la comunidad en la vida de los estudiantes por lo que deberemos profundizar el análisis.

Se indagó acerca del conocimiento acerca de la universidad que tienen los estudiantes. Los espacios físicos aparecen señalados por la mayoría de los encuestados como algo conocidos (65%). Un porcentaje similar manifiesta conocer los servicios a los que se pueden acceder por ser alumno de la universidad (63%), siendo los más mencionados la Biblioteca y el Comedor universitario.

En relación a ello, los espacios físicos que brindan un servicio aparecen como espacios de habitabilidad para los estudiantes, y esto cobra relevancia en una población universitaria en el que la mayoría de ellos han tenido que dejar su hogar y conviven en alojamientos de tamaño reducido. En este sentido, pensamos la relación entre el espacio físico y la sociabilidad, tal como lo plantea Kuri Pineda (2013), quien menciona como diferentes autores dan importancia al espacio en relación a la sociabilidad, como Ferdinand Tönnies, Georg Simmel, Robert Park, Louis Wirth y Pierre Bourdieu, entre otros. De Ferdinand Tönnies, quienes uno de nuestros principales referentes teóricos, rescata cómo encontró en la forma societal comunitaria, tradicional, corporeizaciones en modos espaciales determinados: la casa y la aldea. Dice la autora “Las relaciones sociales de parentesco hallan en la casa su morada y son desplegadas a partir de la proximidad física. En otros términos, la cercanía física se vincula con la cercanía emocional y con la social. La vida comunitaria, según Tönnies, supone lazos sociales sustentados en la co-presencia, en el hecho de compartir un mismo territorio, una historia en común.” (Kuri Pineda, 2013 pág. 2).

No podemos dejar de hacer referencia en este documento al aislamiento social preventivo obligatorio (ASPO) que se dispuso por la pandemia de COVID-19, que impide el normal desarrollo de la cursada



en todos los niveles educativos. Según un estudio realizado por la Fundación Voz-OEI entre abril y mayo de 2020, el ASPO comienza a mostrar como efecto un aumento en los niveles de abandono que varía entre el 25 y el 45%. Si bien este estudio no es específico del nivel universitario, la amplitud del mismo y los diferentes actores consultados, sumado a la inexistencia aún de estudios específicos de la universidad el ASPO nos llevan a tomar de referencia al mismo y suponer que el nivel superior no será ajeno a este efecto. Esta situación no deseada fungirá como experimento para mostrar el valor de la convivencia entre pares, ya que lo académico trasciende el aula y aparecen como fundamentales los vínculos que logran establecer los estudiantes entre sí.

### *Indicios y orientaciones*

El análisis de los primeros datos recabados nos lleva a pensar que los grupos de pares que se forman entre los estudiantes universitarios pueden ser centrales en la consolidación de las trayectorias estudiantiles.

Si bien aún falta profundizar en el análisis de la dimensión institucional, podemos inferir que los sujetos entrevistados llevan transitados por los menos 12 años por instituciones educativas; a pesar de ello empezaría a surgir como de suma importancia las relaciones que en este trabajo denominamos comunitarias para ellos, y por lo tanto suponemos que esto puede aportar a consolidar las trayectorias educativas universitarias.

Uno de los pocos indicadores en donde aparece significativamente lo institucional es aquél donde se hace referencia a los espacios institucionales que no necesariamente son académicos y permiten el encuentro físico entre los estudiantes. Esto reforzaría el supuesto de la relevancia que tendría desde las instituciones facilitar los vínculos entre los estudiantes, como forma de mejorar sus trayectorias. Tampoco podemos ignorar que se trata de estudiantes en los primeros meses de su experiencia universitaria (si bien algunos cuentan con anteriores experiencias), por lo que la poca influencia de lo institucional podría responder a ello. Sin embargo, nuestra situación problema tiene un fuerte impacto en el período inicial de las trayectorias estudiantiles, ya que las estadísticas de abandono indican que el 50% del total de abandono se produce en el primer año de las carreras. A pesar que nuestro trabajo pretende dilucidar aspectos de las trayectorias estudiantiles a lo largo de las mismas, y además abarca más cuestiones que el mero abandono, consideramos que el análisis de estos primeros pasos de los sujetos en la universidad merece mayor atención.



Por todo lo expuesto anteriormente consideramos que profundizar las líneas de indagación planteadas sería un camino adecuado para esta y otras investigaciones que aborden las trayectorias educativas de los estudiantes universitarios, como aporte complementario al creciente acervo existente en la temática.

## *Bibliografía*

Alvaro, Daniel (2015) *El problema de la comunidad*. Buenos Aires, Prometeo.

Aparicio, M. (2008). *Causas de deserción en las universidades nacionales*. San Juan. Editorial de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes.

Berger, Peter y Luckmann, Thomas (2008) *La construcción social de la realidad*. Madrid, Amorrortu.

Boudon, R (1991) What middle-range theories are. *American Sociological Association. Contemporary Sociology*, Vol. 20, No. 4 (Jul., 1991), pp. 519-522. En: <http://www.jstor.org/stable/2071781> Consultado el 24 de agosto de 2020.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (1981) *La reproducción*. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona, Laia.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (2009) *Los herederos*. Los estudiantes y la cultura. Buenos Aires, Siglo XXI.

Brunner, José (1990). *Educación superior en América Latina. Cambios y desafíos*. Fondo de Cultura Económica, Chile.

Carli, Sandra (2012) *El estudiante universitario*. Buenos Aires, Siglo XXI.

CINDA (2006). *Repitencia y deserción universitaria en América Latina*. Santiago de Chile: CINDA-IESALC-Universidad de Talca.

Clark, B. (1992). *El Sistema de Educación Superior*. México. Nueva Imagen. Universidad Futura.

Di Gresia, L. (2009). *Educación Universitaria: Acceso, elección de carrera y rendimiento*. La Plata: Editorial de la UNLP.

Durkheim, Emile (1989) *La división del trabajo social*. México, Colofón.

Ezcurra, A. M. (2013). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Buenos Aires: Universidad General Sarmiento.

Feldfeber, Myriam (Comp.) (2009) *Los sentidos de lo público*. Reflexiones desde el campo educativo. Buenos Aires, Noveduc.



Fundación Voz-Organización de Estados Iberoamericanos. Volver a las escuelas. Documento final. Junio 2020. Consultado el 24/9/2020 en <http://www.transformarlasecundaria.org/tls-digital/>

García de Fanelli, Ana M. (2014). "Rendimiento académico y abandono universitario: modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina", *Revista Argentina de Educación Superior*, año 6, n°: 8, junio, pp. 9-38.

Giuliodori, R.; Gertel, H.; Casini, R. & González, M.V.(2010). Desempeño académico de los estudiantes de las Facultades de Ciencias Económicas y de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba: Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Córdoba.

Greco, C. (2005). Organización y estructura universitaria, gestión del cambio. V Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur. Mar del Plata. Argentina. Recuperado en: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/35770/GRECO%20-%20Organizaci%3%b3n%20y%20estructura%20universitaria%20-%20ogesti%3%b3n%20de.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

Kuri Pineda, Edith Elvira (2013) Representaciones y significados en la relación espacio-sociedad: una reflexión teórica. *Sociológica*, vol.28 no.78 México ene./abr. 2013. ISSN2007-8358.

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-01732013000100003](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732013000100003)

Mainero, N., Mazzola, C. (Comps.) (2015) *Universidad en democracia*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Mazzola, Carlos (2007) *La República Universitaria. Elección directa en la Universidad Nacional de San Luis*. San Luis, Nueva editorial universitaria. UNSL.

Merton, Robert (2002) *Teoría y estructura sociales*. México D. F., Fondo de Cultura Económica.

Panaia, M. (coord.) (2013) *Abandonar la universidad con o sin título*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Pita, M. &Corengia, A. (2005). Rendimiento Académico en la Universidad. VColoquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur.

Recuperado de: <http://web.austral.edu.ar/descargas/institucional/o8.pdf>

Porto, A. (Ed.) (2007). *Mecanismos de admisión y rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Estudio comparativo para estudiantes de Ciencias Económicas*. La Plata. Editorial de la Universidad de La Plata.



Reay, D.; David, M. & Ball, S. (2001). Making a Difference? Institutional Habitus and Higher Education Choice, *Sociological Research Online*, Vol. 5

Schluchter, Wolfgang (2011) Ferdinand Tönnies: comunidad y sociedad. *Signos Filosóficos*, vol.13 no.26 México jul./dic. 2011.

Schulman, D.R. (2008). Retención y rendimiento académico de los estudiantes universitarios desde una perspectiva organizacional. El caso de la Universidad Nacional de Luján. V Jornadas de Sociología de la UNLP, 10, 11 y 12 de diciembre de 2008, La Plata, Argentina. En *Memoria Académica*. Disponible en:

[http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.6428/ev.6428.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.6428/ev.6428.pdf)

SPU (2013 a). Anuario 1996 de Estadísticas Universitarias. Recuperado de

<http://portales.educacion.gov.ar/spu/investigacion-y-estadisticas/anuarios/>

SPU (2013 b). Anuario 2010 de Estadísticas Universitarias. Recuperado de

<http://portales.educacion.gov.ar/spu/investigacion-y-estadisticas/anuarios/>

Thomas, L. (2002). Student retention in higher education: the role of institutional habitus. *Journal of Education Policy*, 17 (4), pp. 423-442.

Tinto, V (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research* 45 (1), pp. 89-125.

Tinto, V. (1993). *Leaving College. Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago: The University of Chicago Press.

Toer, M. (2001). Seguimiento de los estudiantes con rendimiento deficitario. *Pensamiento Universitario*, 9, (9), pp. 38-42.

Tiramonti, Guillermina (2001) *Modernización educativa de los '90: ¿el fin de la ilusión emancipadora?* Buenos Aires, Temas Grupo Editorial.

Tönnies, Ferdinand (2009) *Comunidad y asociación*. España, Comares.

Tonucci, Francesco (1987) *Con ojos de niño*. Buenos Aires, REI Argentina.