

Propuestas de enseñanza y trayectorias académicas en ciclos de complementación curricular. *El caso de la carrera Formación Docente de la UCASAL*

Mariela Elsa Capaldo

ORCID: 0009-0008-8446-7893
mecapaldo@ucasal.edu.ar
Universidad Católica de Salta

Fecha de presentación: 03/07/2023

Fecha de aceptación: 14/08/2023

Resumen

Las trayectorias académicas de los estudiantes de ciclos de complementación curricular presentan particularidades vinculadas con este tipo de formato curricular, que fueron estudiadas desde el proyecto de investigación en el cual se enmarca esta comunicación. Aquí se presenta una síntesis de los hallazgos obtenidos luego de dos años de estudio, relacionados con la caracterización de los ciclos de complementación curricular de formación pedagógica, la descripción de la cohorte 2018 de la carrera Formación Docente de la Universidad Católica de Salta y sus trayectorias. Se centra la mirada en las apreciaciones de los estudiantes en relación a las propuestas de enseñanza por las cuales transitaron durante su cursado, analizadas desde la dimensión de la didáctica universitaria.

Palabras clave: propuestas de enseñanza - trayectorias académicas - ciclos de complementación curricular - formación docente - universidad

Abstract

The academic trajectories of students of curricular complementation cycles present specificities related to this type of curricular format. The research project studies the particularities in which this communication is framed. Here is a synthesis of the findings acquired after two years of study related to the description of the cycles of curricular complementation of pedagogical training, the description of the 2018 cohort of the Teacher Training career of the Catholic University of Salta and their trajectories. The look is focused on the appreciation of the students about the teaching proposals which they went

through during their studies, analyzed from the dimension of university didactics.

Keywords: *teaching proposals - academic trajectories - cycle of curricular complementation - teacher training - university*

Introducción

El presente artículo se inscribe en el Proyecto de Investigación N° 252/20 “Ciclos de complementación curricular y trayectorias académicas en carreras de profesorado”, que fue desarrollado en la Universidad Católica de Salta –UCASAL– entre los años 2020 y 2022, con el objetivo comprender la incidencia del formato curricular de los Ciclos de Complementación Curricular (CCC) en las trayectorias universitarias de estudiantes de las carreras de Profesorado de la Escuela Universitaria de Educación, de la citada universidad. Para ello fue necesario indagar y describir las características del formato pedagógico de los CCC de la Escuela; indagar acerca de las condiciones de cursada y las características de los sujetos de aprendizaje; describir las trayectorias universitarias de los estudiantes de las carreras Formación Docente para profesionales y Profesorado en Campo disciplinar según titulación de base; y establecer vinculaciones entre el formato curricular de los CCC y las trayectorias de los estudiantes.

En este marco, se presentan a continuación algunas líneas de análisis centradas en la vinculación entre dos categorías: las propuestas de enseñanza y las trayectorias académicas de los estudiantes de la cohorte 2018 de la carrera Formación Docente para profesionales.

Los estudiantes de carreras de ciclos de complementación curricular presentan características particulares y diferentes del resto de los estudiantes universitarios, por lo cual no es posible analizar sus trayectorias desde la literatura clásica que define a éstos últimos. Por esta razón, resulta necesario describir las características propias de este grupo y el formato que adquiere la propuesta curricular, dado que existe una amplia

variedad de ciclos de complementación en las prácticas universitarias argentinas.

El perfil de los estudiantes de este tipo de carreras es particular: son adultos, con formación profesional universitaria previa, habitualmente insertos en el campo laboral, ya sea desde su campo de formación o desde la labor docente en esos campos del saber, con una experiencia de trayectoria académica universitaria exitosa¹, dado que ya cuentan con un título que así lo muestra, y con diversos modos de vincularse socialmente y con el conocimiento.

Desde este marco, el presente artículo inicia el análisis de resultados con la descripción del contexto en el cual se enmarcan las propuestas de enseñanza con las cuales se encuentran los estudiantes de la carrera objeto de análisis, el ciclo de complementación Formación Docente, para luego caracterizar a los sujetos de aprendizaje de la cohorte 2018, y sus trayectorias académicas a lo largo del cursado de la carrera.

Finalmente, se realiza el análisis de las propuestas de enseñanza desde las voces de los estudiantes, dado el nivel de vinculación que presenta para ello en sus trayectorias académicas. Para el análisis se toman en consideración una serie de ejes (subcategorías) emergentes durante el proceso de recolección de datos: valoraciones en relación al servicio de biblioteca de la universidad y las aulas virtuales disponibles; y apreciaciones vinculadas con la relación docente-estudiante, las actividades de enseñanza propuestas, el clima de trabajo en clase y la evaluación. En tanto que los conceptos de cátedra universitaria y buenas prácticas posibilitan la discusión con los datos presentados, en el último apartado del presente escrito.

Enfoque teórico

Se entiende el proceso de formación superior como fenómeno complejo (Morin, 1995) y situado (Elichiry, 2018), es decir, como resultado de un entramado de dimensiones interactuantes e interdependientes. Desde esta concepción, se analizan las trayectorias académicas de los estudiantes de manera situada, a partir de condiciones y factores contextuales,

1 Desde el sentir y decir de los estudiantes.

institucionales y subjetivos que las configuran (Yañez, Pilili y Tapia, 2021). Estas trayectorias son producto de una construcción dialéctica entre experiencias del sujeto al interior de una institución educativa, experiencias sociales, el contexto socio-cultural y la propuesta curricular de la institución (Kaplan y Fainsod, 2007).

Es por todo ello que no se puede escindir el análisis de la cohorte 2018 de la carrera Formación Docente de las particularidades que presenta un ciclo de complementación curricular, la formación pedagógica para el ejercicio de la docencia, y la Escuela Universitaria de Educación de la Universidad Católica de Salta.

Una profunda reconstrucción teórica vinculada al concepto de trayectorias académicas se presenta en el artículo de Yañez, Pilili y Tapia (2021), quienes también son parte del equipo de investigación en el cual se inscribe esta comunicación. Allí se destaca que se observan escasas investigaciones que estudian el impacto de las prácticas pedagógicas universitarias en las trayectorias de los estudiantes, con lo cual vale presentar las líneas que siguen, para abonar en la construcción de esta mirada.

Metodología

El proyecto de investigación se desarrolló desde el enfoque cualitativo, enmarcado en un diseño exploratorio descriptivo. Desde este enfoque se buscó describir y analizar una serie de cualidades y características del objetivo de estudio, mediante la comprensión del mismo en su situación histórico contextual (Sayago, Capaldo y García, 2020). El método seleccionado fue el estudio de caso, como estrategia de indagación exhaustiva (Simons, 2011), que consideró las características singulares y particulares de nivel institucional (Escuela de Educación), y de los grupos analizados (cohorte 2018 de Formación Docente) para lograr las aproximaciones a la comprensión de las trayectorias académicas en su contexto específico, real y complejo.

Para el estudio de los 56 estudiantes que conforman la cohorte 2018 del CCC Formación Docente, se analizaron las fichas académicas de los mismos, se realizaron encuestas a

quienes no finalizaron la carrera en el plazo establecido en esta investigación y se concretaron entrevistas a informantes claves. Todo esto permitió caracterizar a los sujetos y realizar una primera descripción de sus trayectorias académicas. Asimismo, a partir del análisis de los datos recogidos, se pudieron identificar algunos indicadores referentes a lo acontecido al interior de las cátedras, que fueron organizados en la categoría “propuestas de enseñanza”.

Análisis de resultados

Contextualización de las propuestas de enseñanza

Para iniciar el análisis, resulta necesario definir el contexto en el cual se presentan las propuestas de acción de los docentes de la carrera analizada.

La Escuela de Educación y Perfeccionamiento Docente es una unidad académica de la Universidad Católica de Salta (UCASAL), que comenzó a funcionar en el año 2007 en el seno de la Facultad de Artes y Ciencias. En el año 2016, por medio de resolución rectoral, se otorga autonomía administrativa, pedagógica y financiera de la citada Facultad. Posteriormente, y con el fin de consolidar la jerarquía universitaria y ajustarse a los fundamentos epistemológicos que se sostienen desde la misma, en el año 2021, se cambió el nombre a Escuela Universitaria de Educación.

Actualmente (año 2023), se dictan siete carreras de grado², de las cuales cinco son Ciclos de Complementación Curricular (CCC): Licenciatura en Gestión Educativa, Licenciatura en Artes Plásticas, Licenciatura en Historia, Profesorado Universitario según titulación de base y Formación Docente para profesionales. Sobre esta última se centra la mirada en el presente artículo.

En Argentina, los CCC surgieron en la década de 1990, como respuesta a diversas y heterogéneas demandas, en el marco de una época de cambios en la política educativa que estuvo materializada en la sanción de la Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993). A partir de la necesidad de propiciar la formación

² En el Cuadro 1 del Anexo se encuentra información de algunas características organizativas de la Escuela de Educación y Perfeccionamiento Docente.

docente³ con la obtención de una titulación universitaria, de la necesidad de formar profesores universitarios en las más diversas áreas y campos del conocimiento, para su desempeño en los niveles secundario, superior y universitario, surgieron una variedad de propuestas en las universidades de todo el país (Capaldo, Sayago y García, 2021).

A su vez, en el año 1995, dos años después de la Ley Federal, se sanciona la Ley de Educación Superior (LES) N° 24.521, convirtiéndose en la primera y única ley que regula la educación superior del país. Allí se destaca, en el artículo 4, la necesidad de “articular la oferta educativa de los diferentes tipos de instituciones” (Ley 24.521, 1995) que integran el nivel de educación superior, para luego explicitar que una de las finalidades de esta articulación es “la continuidad de los estudios en otros establecimientos, universitario o no, y la reconversión de los estudios concluidos”, enunciado en el artículo 8.

Como afirma Fernández Lamarra (2003), probablemente una de las ofertas que ha sido más funcional con las políticas de articulación en la enseñanza superior es la de la licenciatura de complementación para egresados de institutos terciarios, en especial las de formación docente. Pero no se puede dejar de lado a los profesorado de ciclos de complementación, que no solo se presentan en clave de articulación, sino también en clave de formación necesaria para el desempeño docente en el sistema educativo. (Capaldo, Sayago, García, 2021: 1422)

Los CCC vinculados con la formación docente son los que han tenido mayor desarrollo cuantitativo, y se sostienen como ofertas estables en diferentes universidades, públicas y privadas, en todo el país.

Al ingresar a la agenda pública la necesidad de una formación pedagógica para el ejercicio de la docencia, en diferentes niveles del sistema educativo, Ceresani y Mórtola (2018) plantean que fueron cuatro dispositivos que surgieron como oferta

3 La formación docente en Argentina se concentra en el Nivel Superior no Universitario, dependiente de los Ministerios de Educación de cada una de las jurisdicciones/provincias.

académica de las universidades, en respuesta a esta necesaria formación pedagógico-didáctica:

- Especializaciones en docencia universitaria
- Profesorados adscriptos a títulos de grado
- Profesorados como ciclos de complementación curricular
- Maestrías en docencia universitaria

Aquí interesa abordar las particularidades del tercer dispositivo, los profesorados como ciclos de complementación curricular, que presentan estructuras curriculares, destinatarios y cargas horarias muy heterogéneas. Si bien todos habilitan para el ejercicio de la docencia en el nivel universitario, la posibilidad de acceso a los niveles secundario y superior no universitario va a depender de las jurisdicciones/provincias y de las incumbencias que se estipularon en cada plan de estudios. La duración de esos CCC oscila entre los tres o cuatro semestres, en tanto que la carga horaria de cada uno es muy variada. Al decir de Ceresani y Mórtola, “en este tipo de formaciones profesoras el saber pedagógico y didáctico adquiere mayor peso y relevancia que en el modelo formativo anterior –profesorados adscriptos a títulos de grado–” (2018:100).

En el caso de la carrera que se analiza en este artículo, Formación Docente para profesionales, cuenta con un plan de estudios vigente desde el año 1995, aprobado por la Resolución N° 548/95 del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, que otorga reconocimiento y validez nacional. Prevé como requisito de ingreso contar con título universitario de grado, de una carrera con una duración no interior a los cuatro años. Este CCC tiene una duración de tres semestres, una carga horaria de 630 horas reloj, 14 materias en total, y otorga el título de Profesor Universitario, al que se le incluye en nombre de la titulación de base con la cual ingresó a la carrera (Sayago, Capaldo y Garcia, 2020). Es importante señalar que todos los ciclos de complementación otorgan título de grado universitario, no de posgrado.

El cursado de la carrera, con modalidad presencial, se realiza los días viernes entre las 17 y las 22 hs. y los días sábados entre las 8 y las 13 hs., cuestión que permite a los profesionales desempeñar sus actividades laborales normalmente. Durante

el primer y segundo semestre se cursan cinco materias en cada uno, en tanto que en el tercero se cursan las cuatro restantes. Por otro lado, en el plan de estudios no se estipula ningún formato curricular en particular para los espacios curriculares, solamente se los denomina como asignaturas.

Durante los años 2018 y 2019, período correspondiente a la cohorte estudiada, la carrera contó con un total de 16 docentes a cargo del dictado de las asignaturas. Casi todas las materias contaron con un solo profesor a cargo de la misma, salvo el caso de Metodología y Práctica de la Enseñanza, que tuvo un docente y dos auxiliares docentes. Para obtener el título, los estudiantes deben aprobar las 14 materias del plan de estudios y un trabajo final integrado, que debe ser defendido ante un tribunal evaluador (Sayago, Capaldo, García, 2020: 988).

Caracterización de los sujetos de aprendizaje/destinatario de la enseñanza

Los sujetos de aprendizaje de la corte 2018 del CCC Formación Docente son jóvenes adultos provenientes de diversos campos de conocimiento. Esta cohorte, conformada por 56 estudiantes, presenta las siguientes particularidades:

Edad

El 25% de los estudiantes se encuentra entre los 28 y 30 años. El 12.5% se encuentra entre los 37 y 39 años, y entre los 40 y 42 años.

Estos datos permiten inferir la necesidad de complementar sus estudios de grado para el ingreso o permanencia en el mundo laboral, en este caso, la docencia universitaria.

El 11% tiene entre 34 y 36 años.

El 9 % tiene entre 25 y 27 años.

Las edades de todo el grupo oscilan entre los 25 y los 51 años, característica no menor para pensar en propuestas de enseñanza ajustadas a los destinatarios.

Género

El 75% de los estudiantes son mujeres y el 25% varones. Esta situación es un reflejo de la creciente tendencia a la feminización del sistema universitario argentino, marcada por

las síntesis de información estadística que elabora la Secretaría de Políticas Universitarias (2019).

Titulación de ingreso

El 30% de los estudiantes ingresan con titulaciones correspondientes al campo disciplinar de las ciencias aplicadas: Arquitectura, las Ingenierías, Analista de sistemas, Higiene y seguridad, etc.

El 21% se inscriben en titulaciones del campo de las ciencias económicas y administrativas: Contador Público Nacional, Licenciatura en Administración de Empresas y Licenciatura en Recursos Humanos, etc.

El 20% de los estudiantes pertenecen al grupo de las ciencias jurídicas: Abogacía, Criminalística; y al campo de las ciencias de la salud: Licenciatura en Enfermería, Bioquímica, Nutrición, Veterinaria.

El 9% restante corresponde a titulaciones del campo de las ciencias sociales y humanidades: Licenciatura en Trabajo Social, Licenciatura en Antropología, entre otras.

Otras características

Resulta evidente que la cohorte estudiada está conformada por jóvenes egresados universitarios en su mayoría, dado que el 63% de los estudiantes han recibido sus títulos en un lapso de seis años previos al ingreso a este CCC. En tanto que el 52% son egresados de universidades privadas confesionales, el 43% egresaron de universidades de gestión estatal y el 5% restante provienen de universidades de gestión privada no confesional (Sayago, Capaldo y García, 2020).

Caracterización de las trayectorias académicas de los estudiantes de la carrera Formación Docente

Nicastro y Greco (2012) vinculan el concepto de trayectoria como un recorrido, un camino en elaboración permanente, metáfora que conlleva también la idea de desvío, atajo, interrupciones, tiempos diversos: este camino implica además la idea de sujetos en situación de acompañamiento. En el nivel universitario este acompañamiento se espera de los docentes de cada cátedra. Por otro lado, Kaplan y Fainsod (2007)

señalan a las trayectorias académicas como el recorrido que realiza el estudiante por grados, ciclos y niveles a lo largo de su historia escolar; cada recorrido es personal, contextual, histórico y particular.

Al centrar la mirada en las características del cursado de la carrera, se observa que el 87% de los estudiantes regularizó los cinco espacios curriculares previstos en el plan de estudios, en el primer semestre; al finalizar el segundo semestre, el 55% alcanzó la regularidad de las otras cinco asignaturas propuestas; en tanto que, al finalizar el tercer semestre, solo el 28% logró la regularidad de los cuatro espacios curriculares correspondientes.

Se debe recordar el alto porcentaje de estudiantes provenientes de universidades privadas confesionales, el 52% ya señalado anteriormente, dado que esto impacta en el número de materias aprobadas por equivalencias vinculadas a la formación humanista cristiana (Sayago, Capaldo y García, 2020). De la lectura de las fichas académicas de los estudiantes se observa que el 41% de los mismos aprobó entre una y tres materias de este campo de formación por sistema de equivalencias.

Al momento del corte temporal de este estudio, definido en marzo de 2020, un semestre posterior a la finalización del curso completo de la carrera, se puede decir que el 62.5% de los estudiantes han egresado. Por otro lado, corresponde señalar que el 75% de todos los estudiantes de la cohorte no registra ningún aplazo en sus fichas académicas.

Cuando se analizan los porcentajes de aprobación de materias, se puede decir que, al finalizar el primer semestre, el 43% de los estudiantes ha aprobado las cinco asignaturas, y el 41% aprobó entre 3 y 4 de las mismas. Al finalizar el segundo semestre, el 68% de los estudiantes ha aprobado entre 4 y 6 asignaturas (Sayago, Capaldo y García, 2020). Este desempeño académico permite llevar la carrera “al día” y obtener el título en solo un semestre posterior a la finalización del cursado.

Caracterización de las propuestas de enseñanza en la carrera

El marco de las propuestas de enseñanza, como se ha mencionado anteriormente, está delimitado por los encuentros/clases presenciales los días viernes de 17,00 a 22,00 hs. y los sábados de 8,00 a 13,00 hs., durante tres semestres. Asimismo, todos los espacios curriculares cuentan con un aula virtual, como herramienta y complemento de las instancias presenciales, habilitadas para pensar lo que hoy denominamos aula extendida.

Para poder caracterizar las propuestas de enseñanza por las cuales transitaron los estudiantes durante sus tres semestres de cursado, se toman en cuenta los siguientes indicadores:

- Valoración del servicio de biblioteca y disponibilidad de material de lectura.
- Valoración de la disponibilidad de las aulas virtuales de cada asignatura.
- Apreciaciones acerca de la relación docente-estudiante.
- Apreciaciones vinculadas con las actividades de aprendizaje propuestas.
- Apreciaciones sobre la evaluación.

En la encuesta realizada a los estudiantes se consulta sobre la valoración de algunos aspectos institucionales, en este escrito solo interesa rescatar los vinculados con las propuestas de enseñanza: servicio de biblioteca y disponibilidad de material de lectura; y las aulas virtuales.

En relación a las aulas virtuales, la valoración vinculada a la disponibilidad de las mismas es: 54,5% (12) muy adecuado – 41% (9) adecuado – 4,5% (1) poco adecuado. Sin lugar a dudas, las aulas virtuales constituyen un aporte significativo para los procesos de enseñanza y aprendizaje, más allá de las particularidades de uso que le imprimen los docentes. Todas las materias de la carrera contaban con una, habilitada desde un mes antes del inicio de clases y por un año posterior a la finalización de la misma, en la cual estaban incorporados los docentes y todos los estudiantes registrados para cursar cada asignatura. Estas aulas virtuales se encuentran alojadas

en una plataforma moodle⁴, y son operadas y gestionadas técnicamente por un equipo especial de la Universidad. Es necesario recordar que el estudio corresponde a una cohorte de estudiantes que cursó su carrera antes de la pandemia del año 2020, por lo cual la accesibilidad a las aulas virtuales constituyó un valioso aporte en su formación.

En tanto que la valoración sobre el servicio de biblioteca y la disponibilidad de material de lectura fue: 41% (9) muy adecuado – 54,5% (12) adecuado – 4,5% (1) poco adecuado. El servicio de biblioteca cuenta con dos sedes de biblioteca física, la central en el Campus Universitario y otra en el anexo Pellegrini (en el centro de la ciudad de Salta); y un sistema de biblioteca en casa, que permite el acceso remoto a diferentes bibliotecas virtuales con las cuales se tiene convenios, y a los libros digitalizados propios.

Por otro lado, desde las voces de los estudiantes, surgen tres aspectos relevantes vinculados con los procesos de enseñanza por los cuales transitaban: la relación docente-estudiante, las actividades de aprendizaje propuestas y la evaluación.

La relación entre el docente y los estudiantes, en el contexto de prácticas pedagógicas institucionalizadas, cobra gran importancia, dado que influye sustantivamente en el vínculo del estudiante con el conocimiento, en su proceso de aprendizaje y en las trayectorias académicas. En este marco, las apreciaciones de los encuestados giran en torno a la contradicción que evidenciaron con vínculos “nada pedagógicos”, porque había profesores que “no eran empáticos, contrario a lo que se enseñaba”. Aparecen voces que afirman que el “trato desvalorizante” de algunos profesores afectaron a los compañeros, llegando a ser “causal de abandono”; “los vínculos con algunas docentes sí obstaculizaron el egreso”.

Quizás estas apreciaciones recuerden prácticas docentes universitarias fuertemente ancladas en los orígenes del sistema, difíciles de modificar y transformar, como las diferencias jerárquicas entre profesor y alumno, la relación pedagógica marcada exclusivamente por la transmisión del contenido

4 La Universidad Católica de Salta utiliza plataforma Moodle para alojar las aulas virtuales del sistema de educación a distancia y del modo presencial.

científico que solo estaba en posesión del catedrático, entre otras cuestiones.

Los vínculos y relaciones que se establecen entre los actores participantes del proceso formativo van construyendo el clima de trabajo en las clases. Al respecto, es interesante señalar que la totalidad de los estudiantes encuestados manifiestan que existe un clima positivo de trabajo, dado que aluden a las relaciones entre compañeros principalmente. La voz de un estudiante reconoce que “el clima de trabajo en las clases, durante el cursado, fue bueno, con un grupo de compañeros de diversas disciplinas que aportaban desde su mirada profesional”, explicitando la riqueza formativa que se producen en aulas con diversidad de profesiones, como ya se mencionó en algunas páginas más arriba.

El reconocimiento del buen clima de trabajo, a partir de las vivencias junto a los compañeros de estudio, no invalida las apreciaciones negativas sobre el vínculo particular con algunos docentes. Por el contrario, queda claramente explicitado que “por lo general los docentes” procuran favorecer el trabajo en equipo, la colaboración y mantienen un trato cordial, exceptuando de esta generalización a “algunos en particular”.

Por otro lado, cuando encontramos afirmaciones que plantean que “el “trato incorrecto” de algunos docentes hace que la institución pierda prestigio”, se recuerda que lo que acontece en las aulas trasciende los límites institucionales, repercute en el imaginario social, y va más allá de la función de enseñanza que tiene la universidad.

Al focalizar la mirada en las actividades de aprendizaje propuestas en las diferentes asignaturas de la carrera, las expresiones más sobresalientes giran en torno a la falta de claridad en las instrucciones, y las consignas confusas que se presentaban en algunas materias puntuales, llegando a plantear que “el cursado de algunas materias sí se transformó en obstáculo para el egreso”.

Cuando los estudiantes se refieren al cursado, hacen referencia a las actividades y tareas que se proponen, al material bibliográfico que se presenta y a las instancias de evaluación de cada materia. Estos tres componentes conforman el “cursado”, que

es transitado con diferentes grados de dificultad, dependiendo de la relación que se establezca entre docente y estudiante. El 45% de los encuestados refiere que las formas de enseñanza de algunas materias “obstaculizaron el egreso”, dejando entrever que se trata de materias muy puntuales.

Cuando se toma en consideración la evaluación, lo que resalta de las voces de los estudiantes, se vincula con los criterios utilizados para la misma. La falta de claridad, o el desconocimiento de los mismo, y las subjetividades al momento de la valoración de las producciones, fueron los elementos marcados en las encuestas. Otro elemento señalado alude a la utilización de instrumentos de evaluación no vinculados con las estrategias de enseñanza utilizadas, a la desvinculación entre actividades de aprendizaje e instrumentos de evaluación.

Discusión

Las voces de los estudiantes pueden ser analizadas desde diversos posicionamientos, en este trabajo se trata de presentar una mirada desde la didáctica universitaria, un campo de reciente construcción y desarrollo.

Las trayectorias académicas universitarias suelen transcurrir al interior de la “cátedra”, que tradicionalmente se la caracterizó como una unidad organizacional institucional derivada de la tradición cultural universitaria. Monetti plantea, a partir de su estudio sobre los estilos de enseñanza en la universidad, que la cátedra es “una forma organizada del trabajo académico que coexiste con la estructura explícita” (2016: 174). Constituye una forma de organización instituida, pero no formalmente reconocida, que incluye una diversidad de aspectos, tales como la función docente, la designación de los docentes, la conformación de comisiones de asesoramiento, la asimilación con la materia del plan de estudios de una carrera, la vinculación con un grupo de académicos en torno a un cuerpo de saberes especializado, entre otros. En este punto, las cátedras del CCC Formación Docente, están constituidas por un docente (salvo la excepción ya planteada anteriormente), una directa asimilación a la asignatura del plan de estudios de la carrera, un tiempo y espacio real

de cursado presencial, un aula virtual de apoyo a la presencialidad, un grupo de poco menos de 60 estudiantes, y una vinculación al campo del saber pedagógico didáctico y de formación humanista. El cursado al que los estudiantes aludían, en el apartado anterior, hace referencia a su tránsito por cada una de las cátedras de la carrera.

Asimismo, interesa retomar el concepto de “buenas prácticas” (Zabalza Beraza, 2012), entendidas como “aquellas modalidades diversas de responder con eficacia y satisfacción de los participantes a las diferentes demandas (en este caso educativas) del contexto” (p. 21). Este concepto debe ser entendido desde una lógica relativa y contextualizada, ya que la fluidez y contextualización son condiciones inevitables de las mismas. La cualidad “buenas” puede vincularse con dos axiomas: 1- “Buena calidad significa buena función”; lo que implica decir que está cumpliendo la función que se espera de ella, que funciona bien. 2- “Buena función significa buen trabajo”; esto es que todas las partes hacen bien su trabajo, o que todos los agentes involucrados en un proceso cumplen positivamente con su trabajo (Zabalza Beraza, 2012).

Una práctica que funcione bien en el nivel educativo equivale a que debe cumplir su función última, en este punto la función última de la enseñanza es el aprendizaje. Si bien se han presentado las voces de los estudiantes que marcan prácticas alejadas al concepto de Zabalza Beraza, es necesario resaltar que hacen alusión a un grupo de dos materias en particular, del total de la carrera, cuestión que permite suponer otras prácticas y experiencias en el resto de la carrera (el 86%).

Siguiendo al mismo autor, se puede aludir a cinco ejes de búsqueda para las buenas prácticas docentes:

La normativa aplicable.

La naturaleza y organización de las instituciones y de los dispositivos al servicio de la educación.

El diseño curricular y los ambientes de aprendizaje que se crean.

La formación y capacitación de los profesionales que ejercen las tareas formativas.

La inserción en el contexto y los vínculos de cooperación en

la formación establecidos con otras instituciones y/o agentes sociales.

Retomamos aquí el eje 3, vinculado con el diseño curricular y los ambientes de aprendizaje para el análisis del CCC Formación Docente. Buenas prácticas son aquellas en las que la oferta formativa se adecúa a las demandas que la sociedad y los estudiantes realizan al sistema. Tal como se ha señalado anteriormente, los ciclos de complementación curricular han dado respuesta a exigencias planteadas por la Ley de Educación Superior, y por las necesidades reales de profesionales con formación pedagógica requeridos por las universidades, los institutos de educación superior y las instituciones de educación secundaria de nuestro país.

Por otro lado, las características del formato de cursado de la carrera que aquí se analiza, responde a las posibilidades que tienen los interesados en poder compatibilizar el estudio y el desempeño de sus profesiones.

Cuando se entiende a la enseñanza como un medio de apoyo para el aprendizaje⁵, lo principal es lo que hace el estudiante, sus progresos o la falta de los mismos. Entonces, las actividades que se proponen toman la centralidad de la escena pedagógica, llamando la atención sobre aquellas que resultan confusas, y hasta contradictorias por parte de los estudiantes. Por esta razón, no es un dato menor que desde las voces de los encuestados, se haga alusión a las dificultades que se presentaron en este sentido, tanto en las propuestas de actividades y tareas de aprendizaje como en los instrumentos de evaluación.

El principio de alineación constructiva desarrollado por Biggs (2005) se presenta como un sistema equilibrado, en el cual todos los componentes se apoyan y articulan uno con otro, como en un ecosistema. Los componentes críticos son el currículum, los métodos de enseñanza, los procedimientos de evaluación y los métodos de comunicación de los resultados,

5 Desde la concepción de Biggs (2005) de alineamiento constructivo y enfoque profundo del aprendizaje.

el clima de las interacciones entre docente y estudiantes, el clima institucional, las reglas y los procedimientos.

Como se puede apreciar, las categorías descritas en el apartado anterior pueden ser retomadas para el análisis de esta alineación constructiva, ya que son los mismos estudiantes quienes develan indicadores en este sentido. Si bien, desde la mirada global de la investigación, los puntos de tensión marcados anteriormente en relación a las propuestas de enseñanza no son significativos, sí ponen de manifiesto cómo se percibe la falta de alineación por parte de los estudiantes.

Conclusiones

No se intentó aquí realizar un análisis de las prácticas reales de enseñanza que acontecen en las aulas de la carrera Formación Docente, solo se presentaron algunos datos emergentes que llevaron al equipo de investigación a tomar en consideración una categoría de análisis no prevista: las propuestas de enseñanza, desde la perspectiva de los estudiantes. Cuestión que cobra relevancia a partir de las particulares características de los sujetos, que son adultos, profesionales, activos en el mundo laboral, que deciden iniciar un nuevo recorrido formativo vinculado con la formación pedagógica.

Desde este posicionamiento es que se leen sus apreciaciones en torno a los aspectos señalados sobre las propuestas de enseñanza, muy vinculados con las relaciones, las percepciones y las vivencias personales, que son resignificadas desde su ser estudiantes de un ciclo de complementación curricular, y que influyen en sus trayectorias académicas.

Se abre así un espacio de indagación, para continuar en el proceso de construcción de conocimiento situado en relación a los ciclos de complementación curricular y las percepciones que tienen los estudiantes en relación a las propuestas de enseñanza.

Referencias bibliográficas

- Biggs, J. (2005). Construir el aprendizaje alineando la enseñanza: alineamiento constructivo. En J. Biggs, *Calidad del aprendizaje universitario* (pp. 29-53). Ediciones Narcea.
- Ceresani, V. y Mórtola, G. (2018). La formación de las y los docentes universitarios/as en torno a los saberes pedagógicos y didácticos. En P. Pogré, *Los inicios de la vida universitaria: políticas, prácticas y estrategias para organizar el derecho a la educación superior*. Ed. Teseo.
- Capaldo, M., Sayago, A., García, P. (2021). ¿Qué sabemos hasta aquí de los ciclos de complementación curricular? En I. Aznar Díaz, C. Rodríguez Jiménez, M. Ramos Navas-Parejo, *Desafíos de la investigación y la innovación educativa ante la sociedad inclusiva* (pp. 1419-1428). Ed. Dykinson.
- Elichiry, N. E. (2018) (Comp.). *Aprendizaje situado. Experiencias inclusivas que cuestionan la noción de fracaso escolar*. Noveduc.
- Kaplan, C. y Fainsod, P. (2007). Escuela y docentes frente a trayectorias sociales y escolares. Diplomatura Superior en Ciencias Sociales. FLACSO.
- Argentina, Ley N° 24.195 de 1993. Ley Federal de Educación. 14 de abril de 1993.
- Argentina, Ley N° 24.521 de 1995. Ley de Educación Superior. 7 de agosto de 1995.
- Monetti, E. (2016). La didáctica de las cátedras universitarias. *Estilos de enseñanza y planificación de clases*. Ed. Noveduc.
- Morin, E. (1995). Epistemología de la complejidad. En *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Paidós.
- Nicastro, S. y Greco, M. (2012). Entre trayectorias. *Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Homo Sapiens Ediciones.

- Resolución N° 548 de 1995 (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Argentina). Por la cual se otorga reconocimiento y validez nacional a la carrera Formación Docente, dictada por la Universidad Católica de Salta. 8 de marzo de 1995.
- Sayago, A., Capaldo, M., García, P. (2020). Formación del profesorado y trayectorias académicas universitarias. El caso de la Formación Docente para profesionales. En J. Ramos Rodríguez, M. Ramos Navas-Parejo, C. Rodríguez Jimenez, *Escenarios Educativos Investigadores: hacia una educación sostenible*. Ed. Dykinson.
- Secretaría de Políticas Universitarias (2019) *Síntesis de Información Estadística Universitaria 2018-2019*. Departamento de información universitaria (DIU). Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Ediciones Morata.
- Yañez, F., Pilili, M., Tapia, H. (2021). Recorridos de la investigación cualitativa sobre las trayectorias académicas universitarias. En I. Anze Diaz, C. Rodríguez Jimenez, M. Ramos Navas-Parejo, *Desafíos de la investigación y la innovación educativa ante la sociedad inclusiva*. Ed. Dykinson.
- Zabalza Beraza, M. A. (2012). El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 17-42.

ANEXO

Cuadro 1: escuela de educación y perfeccionamiento docente

	2018	2019	2020
Equipo de Gestión Institucional	1 Directora 1 Coordinadora 2 Jefas de Carrera 1 Coordinadora de carrera 2 Administrativos Total 7 personas	1 Directora 1 Secretaria Académica 3 Jefas de Carrera 1 Coordinadora de carrera 3 Administrativos Total 9 personas	1 Directora 1 Secretaria Académica 3 Jefas de Carrera 2 Coordinadoras de carrera 3 Administrativos Total 10 personas
Carreras de Ciclos de complementación curricular	1-Licenciatura en Gestión Educativa – Presencial y Distancia	1-Licenciatura en Gestión Educativa – Presencial y Distancia	1-Licenciatura en Gestión Educativa – Presencial y Distancia
	2-Licenciatura en Artes Plásticas	2-Licenciatura en Artes Plásticas	2-Licenciatura en Artes Plásticas
	3-Profesorado en concurrencia con la titulación de base	3-Profesorado en concurrencia con la titulación de base	3-Profesorado en concurrencia con la titulación de base
	4-Formación Docente para Profesionales	4-Formación Docente para Profesionales	4-Formación Docente para Profesionales
Carreras de formación inicial	5-Profesorado Universitario en Educación Primaria	5-Profesorado Universitario en Educación Primaria	5-Licenciatura en Historia 6-Profesorado Universitario en Educación Primaria
			7-Profesorado Universitario en Educación Inicial
	1 Reunión general de docentes al año	1 Jornada de trabajo institucional con todo el personal docente 1 Reunión docentes por carrera 1 Reunión docente por área: Prácticas docentes y Metodología de la Investigación	1 Jornadas de trabajo institucional con todo el personal docente 1 Reuniones docentes por carrera 1 Reunión docente por área: Prácticas docentes y Metodología de la Investigación