

Volumen 1 Número 1 - 2017

# D o c e n c i a V e t e r i n a r i a



ISSN en trámite





# Docencia Veterinaria

ISSN en trámite

## Revista Docencia Veterinaria Asociación Argentina para la Enseñanza de las Ciencias Veterinarias

---

Volumen 1, número 1. Año 2017

---

### **Editor responsable**

Dra. Alejandra Larsen

### **Editor ejecutivo**

Dr. Nestor Stanchi

### **Director**

Dra. Fabiana Moredo

### **Comité editorial**

Dra. Estela Bonzo

Dr. Eduardo Mortola

Prof. Teresa Queirel

Dra. Andrea Santelices

Prof. Ana Ungaro

La revista Docencia Veterinaria tiene por propósito difundir los conocimientos producidos en el campo de la enseñanza y didáctica de las Ciencias Veterinarias creando un foro de discusión para los países de habla hispana. Se publica regularmente dos veces al año.

## Autoridades



**AAECiV**  
ASOCIACIÓN ARGENTINA  
PARA LA ENSEÑANZA DE LAS  
CIENCIAS VETERINARIAS

### Asociación Argentina para la Enseñanza de las Ciencias Veterinarias

Presidente: Nestor Stanchi  
Vicepresidente: Susana Oriani  
Secretario: Elida Gentilini  
Prosecretario: Beatriz Del Curto  
Tesorero: Daniel Arias  
Vocal Titular: Osvaldo Degregorio  
Vocal Titular: Fabiana Moredo  
Vocal Titular: Gustavo Giboin  
Vocal Suplente: Juan Passucci  
Vocal Suplente: Marcelo Gastaldo  
Vocal Suplente: María Fernanda Gómez



### Sociedad de Medicina Veterinaria

Presidente: Florestán S. Maliandi (h)  
Vicepresidente: Leonardo J. Sepiurka  
Secretario: Ana María Tondi  
Prosecretario: Guillermo Berra  
Tesorero: Mónica Fernández  
Protesorero: Marcela Rebuelto  
Secretario de Actas: Estela Bonzo  
Vocal Titular 1º: Elvira Falzoni  
Vocal Titular 2º: Fernando Ruíz  
Vocal Titular 3º: Juan Carlos Sassaroli  
Vocal Suplente 1º: Mabel Inés Basualdo  
Vocal Suplente 2º: Armando Perpere  
Revisores de cuentas  
Titulares: Alfredo Civetta, Carlos Schenk  
Suplentes: Mario Casás, Alberto Carugati

Dirección: Chile 1856, 1227 CABA  
Argentina  
Teléfono: +54 11 4381-7415  
Mail: [revdocenciaveterinaria@gmail.com](mailto:revdocenciaveterinaria@gmail.com)

Las opiniones expresadas por los autores que contribuyen a esta revista no reflejan necesariamente las opiniones de este medio, ni de las entidades que la auspician o de las instituciones a que los autores pertenecen.

Docencia Veterinaria no percibe dinero por gastos de publicación, de procesamiento o por envío de artículos. Todos los artículos son evaluados de manera gratuita.

Queda prohibida la reproducción total o parcial del material de esta revista sin el consentimiento expreso del Editor. La publicación de los trabajos presentados en Docencia Veterinaria implica que los autores dejan de mantener sus derechos sobre los mismos y transfiere el copyright a Docencia Veterinaria, que publica los artículos bajo licencia *Creative Commons* CC-BY-NC-SA. Autorizada la reproducción con fines académicos-docentes mencionando la fuente.

Puede recuperar gratuitamente los artículos o la revista completa en:

<http://www.aaeciv.wixsite.com/aaeciv>

La revista Revista Docencia Veterinaria aplica una política de evaluación anónima (doble ciego) y son los revisores quienes evalúan los artículos y emiten un informe sobre la conveniencia de su publicación.

# Índice Vol 1 (1) 2017

<b>Editorial</b>	6-8
<b>De las Ciencias Veterinarias a la docencia y de la docencia a la investigación educativa</b> Guillermina Marcos Lorenzon	9-20
<b>Transformaciones culturales y desafíos para las prácticas docentes y los procesos de formación en la Universidad</b> Glenda Morandi, Mónica Ros, Ana María Ungaro y Silvina Justianovich	21-34
<b>Procesos de Capacitación Docente en NTICs y su impacto en la mejora y revisión de recursos educativos</b> Teresa Queirel	35-42
<b>Instrucciones a los autores</b>	43-47



# Editorial

## *Docencia Veterinaria*

A partir del año 2012, un grupo de docentes perteneciente a distintas Facultades de Veterinaria, sintieron la necesidad de reunirse con la intención de formar un espacio de discusión e interpelación en relación a sus prácticas docentes. De esta forma surgió la **Primera Jornada de Enseñanza de Microbiología Veterinaria** donde se reúnen docentes de microbiología. El interés que despertó fue tal, que en 2015, se organizó la **Segunda Jornada Docente Veterinaria**, incluyendo otras áreas disciplinares como inmunología, enfermedades infecciosas y epidemiología.

Las Jornadas otorgaron un “espacio de pertenencia propio” para relatar y compartir con pares docentes, experiencias pedagógicas. Este fue el disparador para la creación de “**Docencia Veterinaria**”, revista académica, pensada por y para médicos veterinarios en ejercicio del rol docente universitario, en el marco de la **Asociación Argentina para la Enseñanza de las Ciencias Veterinarias**, capítulo de la Sociedad de Medicina Veterinaria.

El grupo de trabajo que integra **Docencia Veterinaria** no sólo está conformado por Médicos Veterinarios sino también por Licenciados en Ciencias de la Educación, quienes serán nuestras guías para orientarnos y ayudarnos a cuestionar nuestra práctica como docentes: si somos meros “transmisores de conocimientos” que exigimos luego que los estudiantes repitan con el simple objetivo de poder aprobar una materia, típico del modelo de transmisión mecánica, o enfrentarnos al desafío de participar junto a nuestros estudiantes en el proceso de construcción del conocimiento, como modelo de enseñanza. Ubicarnos en este lugar implica, por un lado el esfuerzo de abandonar nuestra zona de confort que nos tienta a repetir una serie de clases elaboradas casi al pie de la letra; en contraste nos obliga a un profundo diagnóstico de individuos y grupos docentes, para finalmente encaminarnos o profundizar una formación docente donde la teoría pedagógica le da marco y sustento a las estrategias de aprendizaje que se aplican en el aula. La carencia en una sólida formación didáctica falazmente reemplazada por el conocimiento científico como único requisito para ejercer la docencia, nos impide redescubrir, amigarnos con la pasión de contar lo que sabemos para transformar el mundo, vivir la reconstrucción del

contenido junto con el estudiante, contribuir a la ecología de saberes que se forma al amalgamar los científicos y humanísticos, con los legos, populares y culturales. Construir una matriz que le permita al estudiante ser flexible y adaptarse, que soporte las tensiones propias de un mundo cambiante en todos sus aspectos, sociales y culturales, científicos y técnicos, con sus ambigüedades, contradicciones y paradojas.

Generar dudas, poner sobre la mesa interrogantes en lugar de respuestas posicionan a estudiantes y docentes en un espacio de reflexión imprescindible dentro de la educación.

La enseñanza universitaria exige al profesor el conocimiento de las teorías y estrategias pedagógicas que le permita desarrollar procesos que enriquezcan la enseñanza y el aprendizaje, favoreciendo la motivación del estudiante. Especializarnos, actualizarnos y estar en contacto con los docentes activos en la búsqueda de este objetivo nos permite apropiarnos de la autonomía que tiene la universidad y las facultades para la producción y transmisión de conocimientos, potenciar la libertad de proponer y aplicar prácticas docentes que breguen por la “buena” enseñanza en el aula universitaria. La Universidad de este siglo es parte de un mundo cambiante, tanto en el conocimiento que evoluciona rápidamente, como en las condiciones sociales y culturales de los estudiantes, graduados y docentes. La formación de profesionales comprometidos con la realidad social es responsabilidad principal e ineludible de la Universidad. **Docencia Veterinaria** apoya y da cuenta de una parte de esta compleja matriz de sujetos sociales, aquellos que interactúan en la universidad como parte de la comunidad y sus problemáticas.

**Docencia Veterinaria** se presentará en formato digital, semestral y estará organizada en cuatro secciones principales: Perspectivas pedagógicas, Relatos de experiencias pedagógicas, Investigación en educación, Trabajos Finales Integradores/Tesinas/Tesis. Su propósito principal será entonces, acompañarnos en el camino de nuestra “profesionalización” docente, tanto como herramienta de apoyo a la dinámica de los currículum, especializaciones en docencia, como también, un espacio de amplificación de la tarea docente en las Facultades del país, de jornadas docentes y asociaciones afines.

Los invitamos a participar para la construcción de un espacio de pertenencia que nos convoque a la transformación de la tarea educativa.

**Docencia Veterinaria**

# De las Ciencias Veterinarias a la docencia y de la docencia a la investigación educativa

Guillermina Marcos Lorenzon

## Introducción

Cuando me propusieron escribir este artículo, lo primero que decidí es que quería escribirlo en tono cercano, coloquial, directo... ¡se trataba de convencer a Licenciados en Veterinaria dedicados a la docencia, de que ellos tienen mucho que aportar al ámbito de la Investigación Educativa! No los quería asustar desde el primer párrafo, más bien todo lo contrario. A través de este escrito, intentaré por tanto, ser amigable a la vez que rigurosa, cercana a la vez que realista, convincente a la vez que sincera; en definitiva: animar a la investigación educativa a la vez que dejar claras ciertas condiciones, criterios, características sobre su realización; en particular centrandome el foco sobre la Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales.

Lo primero entonces es reflexionar sobre el hecho de que a la Investigación Educativa, se llega a través de distintas vías, como se muestra en la Figura 1.

Este primer esquema, podría dar una sensación de diferencia pero equilibrio respecto a esas vías de llegada: los profesionales de la educación llegan con un conocimiento sobre esos contenidos pero sin demasiada formación sobre los procesos de investigación; en tanto los profesionales que provienen de ámbitos “científicos” llegan con un conocimiento relacionado con los procesos de investigación. Volveremos a esta idea más adelante, para revisarla.

Lleguemos por donde lleguemos, siempre sabemos mucho de algo y tenemos mucho que aprender en otros aspectos.

Por un lado, los profesionales que llegan a la Investigación Educativa desde ámbitos docentes suelen tener como fortaleza el conocimiento y la formación exhaustiva sobre los procesos de enseñanza y

Guillermina Marcos Lorenzon  
*guillermina112@gmail.com*

Doctora en Didáctica  
Universidad de La Rioja, La Rioja, España

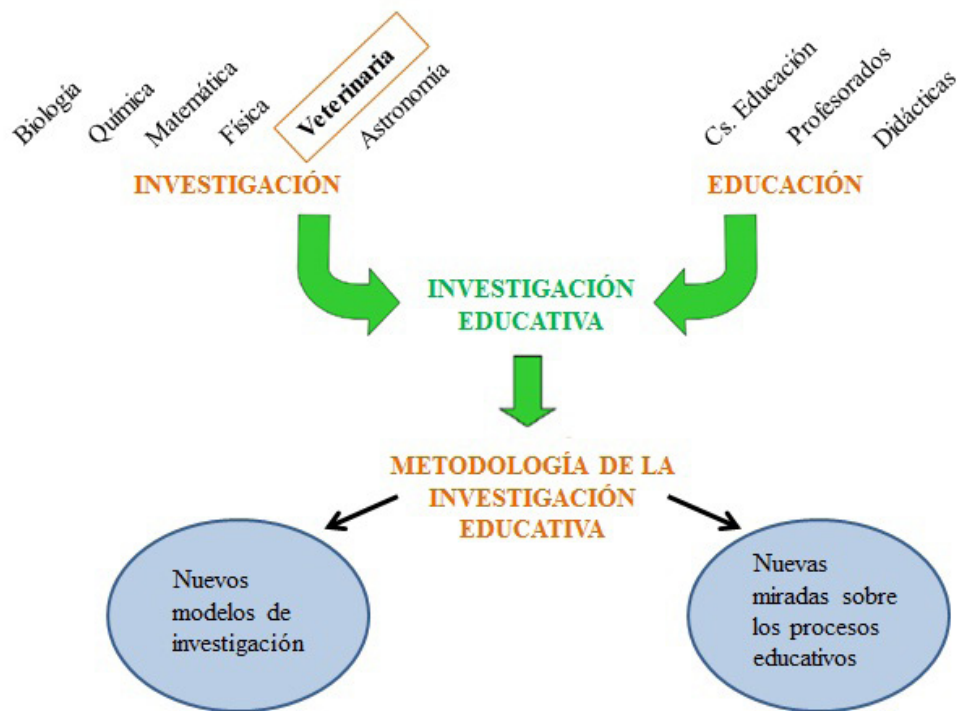


Figura 1. Distintas vías de llegada a la Investigación Educativa

aprendizaje, la didáctica específica de su disciplina, la pedagogía, la psicología del aprendizaje, el diseño curricular... porque se han formado en esos contenidos. Pero suelen carecer de formación metodológica porque lamentablemente, la formación docente no incluye este importante campo de conocimiento que resulta de vital importancia para que los futuros docentes asuman, como parte de su tarea docente, el desafío de investigar en el aula.

Por otro lado, los profesionales formados en campos científicos específicos (licenciados en biología, veterinaria, astronomía, etc.) suelen llegar a la Investigación educativa por una vía y con unas características bien distintas. En este caso, suelen llegar con formación metodológica, pero claro, especializada en un tipo de investigación muy diferente como es el de las Ciencias Veterinarias, en el que los problemas de investigación, los objetivos, las formas de investigar, de “experimentar”, de comunicar, los métodos... son muy distintos a los de la Investigación Educativa.

Asimismo, suele tratarse de personas que llegan a la docencia como parte de su actividad profesional universitaria complementando en general labores de investigación veterinaria o bien porque las elecciones relacionadas con motivos vocacionales y/o de oportunidad laboral, los han conducido a situaciones de enseñanza y aprendizaje en diversos ámbitos: educación formal o no formal, distintos niveles educativos (universitarios, medios, enseñanza superior...).

Queda claro que en estos casos, el reto es doble, y también son dos las etapas (y los retos) para llegar a la Investigación Educativa.

## Primera etapa, primer reto: de las Ciencias Veterinarias a la Docencia

Me refiero con este primer reto, al que consiste en llegar a espacios de enseñanza y aprendizaje con sobrados contenidos científicos pero sin la formación docente específica.

Este primer desafío, radica en aprender a entender y gestionar una nueva realidad como es la educativa, a desempeñar una tarea (la docencia) para la que muchas veces no han sido formados. En el caso de los buenos docentes (seguro que usted es uno de ellos si está leyendo esta revista), este proceso suele ir acompañado de cursos, seminarios, lecturas especializadas, mucho trabajo de cátedra... para intentar encontrar modelos de análisis, metodologías didácticas más completas, nuevas perspectivas de análisis para aprender a entender cada vez mejor el complejo proceso de aprendizaje (motivación, teorías del aprendizaje, diseño didáctico, evaluación... la lista sería infinita) tanto en lo relativo a sus elementos como a su compleja jerga, tanto desde la teoría hasta la aplicación práctica a las propias clases.

En enormidad de casos, los resultados son maravillosos. Como docente de seminarios de Metodología de la Investigación Educativa en distintos ámbitos, me he encontrado con verdaderas maravillas en este campo: verdaderas innovaciones metodológicas, experiencias desarrolladas en distintos espacios curriculares de la Licenciatura en Ciencias Veterinarias que evidenciaban creatividad, preocupación por mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, diseño de propuestas didácticas dignas de ser compartidas, para el “uso y disfrute” de otros docentes y otros alumnos.

Y esto enlaza con el segundo reto, con la segunda etapa, con la pena de que muchas de esas maravillosas experiencias de aula, se pierden en la etapa anterior y no llegan a la siguiente.

## Segunda etapa, segundo reto: de la Docencia en Veterinaria a la Investigación Educativa

Es justamente la riqueza didáctica de tales experiencias de aula, así como de la calidad de esas pequeñas discusiones e investigaciones intuitivas, internas, “caseras”, la que justifica este segundo paso, este segundo reto.

Quizá sea porque no han sido formados en este tipo de investigación, la educativa, que los licenciados en Veterinaria que ya han dado el paso 1, no identifican en muchas ocasiones, la importancia de esta segunda parte: ¿A quién podría interesarle esta experiencia didáctica que hemos “inventado” en la cátedra para aumentar la motivación de los alumnos? ¿Para qué podría servir el diseño de esta evaluación diagnóstica? ¿Qué importancia puede tener el diseño de este curso de ingreso? ¿Por qué puede resultar interesante la publicación del proceso de reformulación de materiales didácticos utilizados en el marco de nuestra asignatura?

Por supuesto que son importantes, más adelante profundizaré en ello.

Esto no quiere decir que toda persona que se dedique a la docencia en ámbitos y asignaturas relacionadas con las Ciencias Veterinarias deban dedicarse a la Investigación Educativa, pero sí que aquellas personas que se dedican a hacer las cosas diferentes en su espacio de docencia, pueden proponerse el desafío de compartir, a través de la investigación educativa, esos resultados, esos diseños, esas propuestas, esas visiones diferentes...

Supongo que esa dificultad para ver en los procesos educativos una temática, un contexto, un escenario de investigación, pueda provenir de la propia formación académica, metodológica en particular, según la cual, los objetos, problemas, preguntas de investigación son muy diferentes.

Efectivamente, los temas y problemas de investigación de la ciencia veterinaria son muy distintos a los del ámbito didáctico, educativo; así como también son muy diferentes las metodologías aplicadas en uno y otro caso.

Por esta razón, tiene a su vez dos partes importantes: la primera radica en la toma de conciencia de esa realidad de aula como una fuente de problemas de investigación, la segunda con un nuevo aprendizaje, el metodológico.

Y es que de la misma manera que la llegada a la docencia supone el abordaje de nuevos contenidos y metodologías relacionados con la didáctica y la pedagogía hasta entonces desconocidos; la llegada a la investigación educativa supone el abordaje de nuevas formas de investigar muy diferentes a las habituales en las ciencias veterinarias.

Como síntesis de este apartado, insistir en ese proceso relacionado con ampliar esa perspectiva de análisis para aprender a ver los espacios de docencia como ámbitos de experimentación didáctica, de innovación, pero también como posibles escenarios de investigación educativa...

Un doble desafío por tanto, que requiere como punto de partida la lectura y formación relacionadas con ambas dimensiones: didáctica y de investigación educativa.

De ese doble reto, surge el título de este artículo: De las ciencias veterinarias a la docencia y de la docencia a la investigación educativa.

Y surge también una reelaboración de la Figura 1, en la que se muestra el proceso más habitual a través de los cuales un Licenciado en Ciencias Veterinarias suele arribar a la investigación educativa y en el que se incluyen las diferentes instancias de formación que van acompañando cada una de estas fases (ver Figura 2).

En este proceso, el conocimiento relativo a la investigación científica, generado como parte de la formación disciplinar así como por la experiencia en ámbitos de investigación disciplinar, se convierte muchas veces en un obstáculo a la hora de entender las características de un tipo de investigación muy distinto como es la educativa.

No me gusta nada el párrafo anterior, básicamente porque

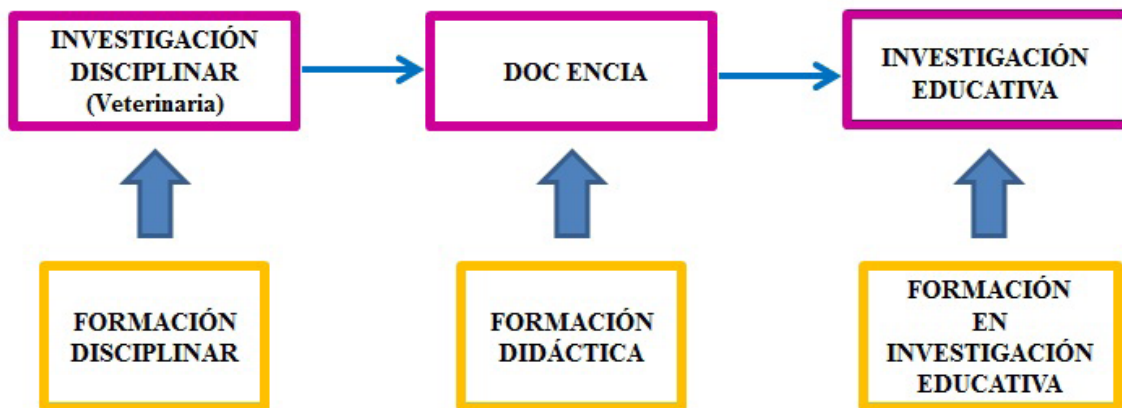


Figura 2. De la investigación disciplinar a la docencia y de la docencia a la investigación educativa.

me niego a asumir que cualquier aprendizaje pueda ser malo. Pero he querido plantear esa reflexión, para invitar a pensar que muchas veces, aprender a hacer educación educativa, puede tener un desafío añadido cuando se parte de ciertas ideas respecto a qué es investigar, cómo se investiga, qué se investiga, etc.

Nada que un profesional como usted no pueda conseguir con ganas de aprender, incluso en casos desaprender y reaprender.

## La investigación educativa en 5 preguntas, 4 respuestas, 4 citas y una invitación

### 1. ¿Para qué investigar en educación?

Lo primero importante a destacar en relación a esta cuestión, es que existen entre docencia e investigación educativa una relación muy fuerte, una retroalimentación que hace que cada una se nutra de la otra y produzca un ciclo de mejoras sucesivas:

- la investigación educativa nos ayuda a saber más sobre nuestras propias prácticas docentes, a verlas y analizarlas desde perspectivas más amplias, atendiendo más variables que antes se nos escapaban, a identificar relaciones, modelizar, hipotetizar, obtener resultados y conclusiones sobre los fenómenos educativos y a tomar decisiones en base a todo ello para mejorar esas situaciones educativas
- la práctica educativa, suele ser el punto de partida de gran parte de las investigaciones educativas, dado que son la curiosidad, el interés por mejorar nuestra práctica docente, las preguntas sobre cómo funcionan los procesos educativos de los que formamos parte en nuestro día a día, los que nos permiten identificar temas, problemas, cuestiones de investigación educativa.

Esta interacción tan fuerte entre educación e investigación educativa es fundamental a la hora de entender la forma en que la construcción de conocimiento de investigación en esta área depende a la vez que contribuye a transformar la realidad educativa a través de sucesivos ciclos de investigación-innovación educativas.

De manera muy sintética, podemos decir que la Investigación Educativa debe servir para:

- Contribuir a la toma de decisiones y en las políticas educativas
- Identificar problemas educativos de manera sistemática
- Aportar perspectivas de solución a problemas educativos concretos
- Conectar investigación y práctica
- Promover la innovación educativa
- Mostrar una visión histórica de los cambios, problemas y modelos educativos

En definitiva, para de manera directa o indirecta, contribuir a mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, la práctica educativa.

A esta lista de razones generales y formales, creo que es indispensable añadir todas aquellas razones personales que nos mueven a investigar en educación.

## 2. ¿En qué se parecen y en qué se diferencian la investigación educativa y la investigación disciplinar?

En casi todo. Cuando se aprende a investigar, dicho aprendizaje se hace siempre vinculado a un ámbito de investigación específico (medicina, biología, veterinaria, didáctica, matemática...). Los conceptos y procesos tales como método científico, investigación y metodología cobran significados y tienen características absolutamente diferentes en los diversos contextos específicos.

Por lo tanto, a la hora de adentrarse en la metodología de investigación educativa, es imprescindible abandonar definiciones generales o modelos provenientes de otros ámbitos de investigación; en realidad más que abandonarlos, quedarse con ellos como referencias de cara a la comparación, al establecimiento de similitudes así como de diferencias.

La investigación didáctica tiene una “materia prima” (problemas de estudio) muy particular: procesos educativos, personas, instituciones... y en función de ello, la metodología de trabajo también es muy específica.

En un contexto tan diferente, es necesario recontextualizar por tanto ciertas características de la investigación científica tales como la objetividad, la precisión, la verificación, la explicación detallada, el empirismo, el razonamiento, la provisionalidad de resultados y conclusiones.

Dichas características, deben estar igualmente presentes, pero se interpretan y aplican de forma muy diferente a lo que entenderíamos por cada una de ellas en una investigación del ámbito de la Ciencia Veterinaria.

Así, por ejemplo, la precisión hace referencia a la precisión en el “lenguaje técnico de investigación”, el cual debe describir acertadamente el proceso, los resultados, las conclusiones,... debiendo quedar cada concepto debe quedar claramente explicitado (definiciones propias, citas,...).

De forma análoga, la verificación hace referencia a que los resultados de investigación deben presentarse de manera que puedan ser confirmados o revisados a través de investigaciones posteriores. En el campo de la investigación educativa, esto apunta no al “control” sino a la “ampliación” y a la “transferencia”.

En el caso de la expresión “razonamiento”, en investigación educativa no existe el razonamiento deductivo y es absolutamente imprescindible y riguroso, ser cuidadosos con el razonamiento inductivo: las conclusiones deben estar restringidas a unos individuos, situaciones y sucesos muy concretos que deben quedar perfectamente especificados (casos particulares estudiados).

Los ejemplos anteriores, sólo quieren mostrar la necesidad de recontextualizar incluso cada una de las nociones relacionadas con la investigación cuando se pretende trabajar en un ámbito de investigación tan distinto, en el que no es que dichas características desaparezcan sino que se interpretan y aplican de distinta manera.

### 3. ¿Qué enfoques metodológicos se utilizan en investigación educativa?

En este sentido, lo primero a tener en cuenta es que la diferencia entre el enfoque de investigación cualitativo y el cuantitativo, diferenciación que puede realizarse teniendo en cuenta distintos criterios o niveles de análisis:

- la naturaleza del conocimiento que generan: el tipo de problemas, la manera en que esos investigadores entienden “el mundo”, los objetivos...
- la naturaleza de los métodos de investigación que utilizan: ¿cómo se recogen y analizan los datos?, ¿qué tipo de generalizaciones se obtienen?...
- la forma en que presentan los resultados:
  - Resultados presentados en forma de números: Investigación cuantitativa
  - Resultados presentados en forma de narración: Investigación cualitativa
- los paradigmas de investigación (perspectivas teóricas que ha influenciado las investigaciones educativas) subyacentes:
  - el positivismo: método racionalista-cuantitativo

- la corriente fenomenológica: métodos naturalistas o cualitativos

En la Tabla 1, se comparan las características del método racionalista-cuantitativo y del método naturalista o cualitativo siguiendo a Pérez Serrano (1994) e Ibañes Jalón (2001).

Tabla 1. *Método racionalista-cuantitativo y del método naturalista o cualitativo.* Pérez Serrano (1994) e Ibañes Jalón (2001).

Método racionalista-cuantitativo	Método naturalista o cualitativo
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Pretende un conocimiento sistemático, comprobable y comparable, medible y replicable.</li> <li>● Prioriza la eficacia y el aumento del corpus de conocimiento (acumulación)</li> <li>● Aplica el método hipotético-deductivo.</li> <li>● Considera la realidad como observable, medible y cuantificable.</li> <li>● Parte de una muestra para generalizar los resultados.</li> <li>● Rechaza los hechos aislados y las situaciones concretas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● La teoría constituye una reflexión en y desde la praxis.</li> <li>● Intenta comprender la realidad</li> <li>● Describe el hecho en el que se desarrolla el acontecimiento.</li> <li>● Profundiza en los diferentes motivos de los hechos.</li> <li>● El individuo es un sujeto interactivo, comunicativo, que comparte significados</li> </ul>

Los criterios de comparación anterior, tienen meramente el objeto de diferenciar estos enfoques entre sí, comprendiendo que cada uno tiene su propio sustento epistemológico, sus propias metodologías, propósitos diferentes, que son bien distintas las formas en las que uno y otro se aproximan a sus objetos de estudio y que utilizan técnicas, herramientas e instrumentos distintos...

Pero ahora que hemos hecho un análisis de estas diferencias, lo importante es comentar que estos enfoques no son excluyentes, que instrumentos de uno sirven para enriquecer investigaciones enmarcadas en el otro.

De hecho, las visiones metodológicas tienden a diferenciar para integrar, para conciliar ambos métodos, generando un diálogo entre ellos, en lugar de trazar una línea divisoria que prohíba conjugar elementos de uno y otro:

*“Al poner juntos los métodos pueden fortalecerse estos dos diferentes depósitos de conocimientos y de experiencia. Es posible que incluso que a través de su empleo conjunto se descubran nuevas fuentes de sesgos y nuevos medios para disminuirlos, que habían permanecido ignorados de cada una de las dos tradiciones aisladas.”*  
Cook y Reichardt (1997, p.47).

“Así que no es necesario escoger un método de investigación sobre la base de una posición paradigmática tradicional ni tampoco asumir una posición extremista, eligiendo necesariamente entre dos paradigmas de polo opuesto. Todo ello nos lleva a concluir que los atributos de un paradigma no se hallan inherentemente ligados ni a los métodos cualitativos ni a los cuantitativos. Cabe asociar a los dos métodos tanto con los atributos del paradigma cualitativo como con los del cuantitativo.

Al elegir un método de investigación sería pertinente tener en cuenta estos cuestionamientos, y estar conscientes de que los paradigmas no constituyen el determinante único de su elección, pues, las exigencias de la situación de investigación a que se trata es también un factor decisivo a considerar en la elección de los métodos. Verificar la consistencia inherente entre la adhesión a la filosofía de un paradigma y el empleo de los métodos de uno de ellos, o de ambos, conforme convenga a la problemática estudiada por el investigador, puede ser el inicio para intentar establecer un diálogo dinámico entre los datos cuantitativos y cualitativos.” Azevedo Brasileiro, Tania (2009, p. 173).

Como síntesis, decir que aunque lo propio de la investigación educativa es el enfoque cualitativo, es habitual tomar herramientas, o bien diseñar instrumentos utilizando elementos del enfoque cuantitativo.

Asimismo, cabe especificar aquí que las investigaciones educativas con enfoque cualitativo pueden clasificarse según las modalidades y submodalidades que se indican en la Figura 3.

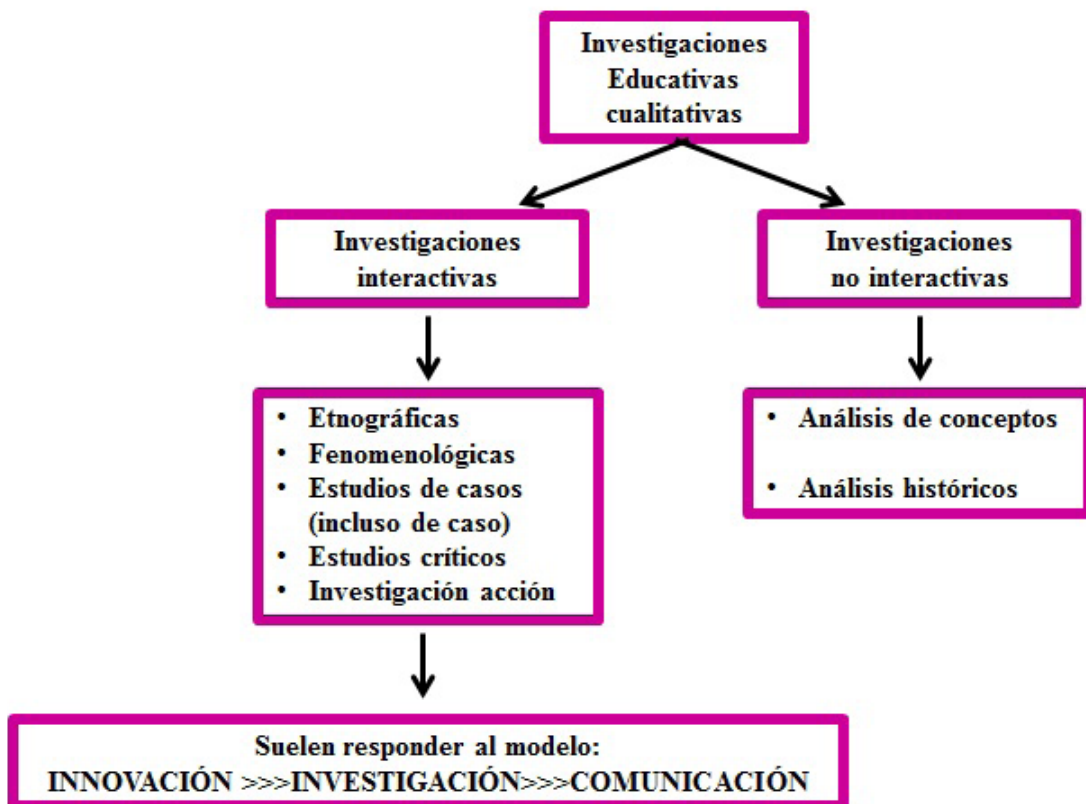


Figura 3. Clasificación de las investigaciones educativas según su metodología.

Cada una de las modalidades y submodalidades que aparecen en la Figura 3, tienen sus propias características específicas según qué tipo de fenómenos estudian, qué objetivos persiguen, qué técnicas emplean, la forma en que interactúan con el objeto de estudio...

No se pretende aquí realizar una caracterización exhaustiva de cada una de ellas, solamente plantear su existencia, insistir en que para cada investigación concreta existe una de ellas (o una combinación de varias) que es la que mejor se adapta a los objetivos y demás características concretas de esa investigación.

Insistir a la vez en que estas modalidades no suelen aparecer de forma pura sino combinadas. Y que lo importante es que siempre deben especificarse y no quedar a libre interpretación del lector de un artículo de investigación o de otro tipo de comunicación.

#### 4. ¿Qué lugar ocupa la metodología de la investigación en un proceso de investigación educativa?

Todos los lugares, todos los momentos. Desde el primer día, incluso desde antes de saber que aquel problema educativo que empezó a llamar nuestra atención aunque nunca hubiésemos adivinado que terminaría en una investigación, ya desde entonces está presente la metodología de investigación.

En realidad, si tomamos cualquier índice de un trabajo de investigación (una tesis doctoral, de maestría, una investigación de aula...) veremos que el mismo se parece, en cuanto a su estructura al presentado en la Tabla 2.

Tabla 2. Ejemplo de la estructura de un índice de un trabajo de investigación educativa.

- |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>● Introducción</li> <li>● Interés y estado de la cuestión</li> <li>● Objetivos</li> <li>● Hipótesis (opcional)</li> <li>● Marco teórico</li> <li>● <b>Metodología</b></li> <li>● Análisis e interpretación de resultados</li> <li>● Discusión y conclusiones</li> <li>● Problemas abiertos y líneas de futuro</li> </ul> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Ver un índice de este tipo (el de la Tabla 2 es solo una de las posibilidades, pero puede haber variaciones); puede dar lugar a implicaciones erróneas, que intentaré comentar a continuación:

- Viendo ese índice, podemos pensar se trata de un proceso lineal y unidireccional, cuando lo cierto es que en el mismo hay mucha “ida y vuelta”, reelaboración, revisión, reformulación,

etc. Me gusta decir que en el único sitio en el que esas fases aparecen ordenadas y sin simultanearse ni interactuar es en el índice

- Otra imagen que transmite ese índice es que la metodología es sólo una de las partes del proceso, pero en un sentido amplio, podemos decir que más allá de que en un trabajo de investigación aparezca como un apartado, la metodología es un transversal que está presente en cada fase, en cada toma de decisiones, en el planteamiento del problema, en la formulación de objetivos, y así hasta la elaboración de conclusiones. No estoy diciendo aquí que el índice debería tener otra estructura, al contrario, tanto el índice como el contenido de un trabajo de investigación, buscan comunicar de la manera más clara, completa y ordenada el proceso a terceras personas y es por razón que así se organizan.
- Hasta la misma estructuración de un trabajo de investigación, la definición respecto a cómo vamos a comunicarlo, la elaboración de un artículo breve de investigación, de una memoria, la presentación de un póster o de una comunicación oral en un congreso... todo conlleva decisiones metodológicas.

Se trata pues de identificar la presencia y la importancia que tiene la metodología a lo largo de todo el proceso de investigación educativa, pero siempre teniendo en cuenta esta recomendación:

*“Es importante aprender método y técnicas de investigación, Pero sin caer en un fetichismo metodológico. Un método no es una receta mágica. Más bien es como una caja de herramientas, en la que se toma lo que sirve para cada caso y para cada momento.”* Ander-Egg, Ezequiel (1995, p.13).

5. ¿Se ha convencido ya de que su espacio de docencia es una fuente de temas y problemas para investigar y de experiencias para compartir con otros docentes?

La respuesta a esta quinta pregunta depende de cada lector, aunque confío en que si usted ha sido capaz de leer hasta aquí, existen muchas posibilidades de que la respuesta sea un Sí.

Lo siguiente será pasar a la acción, ponerse manos a la obra. Para eso, cierro este artículo con algunas reflexiones, recomendaciones en forma de cita:

### Cuatro citas:

*“Sólo se puede ver lo invisible si se está buscando”* (Sherlock Holmes)

*“Investigar es ver lo que todo el mundo ha visto, y pensar lo que nadie más ha pensado.”* (Albert Szent-Györgi)

*“No hay creatividad sin investigación”...* (Albert Einstein). Yo

además, estoy convencida de que tampoco puede haber investigación sin creatividad.

*“Todo parece imposible hasta que se hace”* (Nelson Mandela).

## Una invitación

Enlazo las citas anteriores, con lo que considero más importante en procesos de este tipo, y contrariamente al peso que le he dado en este artículo a los aspectos relacionados con los procesos, la metodología, etc., me estoy refiriendo a cuestiones relacionadas con la creatividad por un lado, y con la motivación personal por otro.

Son sin duda fundamentales: la primera, el elemento que dota de originalidad e innovación cualquier propuesta; la segunda la que permitirá la constancia, la búsqueda de tiempos, de ideas, de alternativas, de soluciones...

Así que como recomendación final: anímense a ver los espacios de docencia como escenarios de innovación e investigación, y otorguen la merecida importancia que tiene por tanto la discusión, el estudio y la comunicación en torno a lo que en ellos ocurre.

## Referencias

- Ander-Egg, Ezequiel. (1995). *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires: Lumen.
- Azevedo Brasileiro, Tania Suely. (2009). Los métodos cuantitativos y cualitativos - una perspectiva integradora. *AMAzônica*, Vol. 3, Nº. 2, 2009, págs. 168-177.
- Carrasco, José Bernardo y Calderero, José Fernando. (2000). *Aprendo a investigar en educación*. Madrid: Rialp.
- Cook, Thomas y Reichardt, Charles. (1997). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Ibañez Jalón, Marcelino. (2001). *Aspectos cognitivos del aprendizaje de la demostración matemática en alumnos de primer curso de Bachillerato*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Martínez González, Raquel-Amaya. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: FARESO.
- Mc Millan, James y Schumacher, SALLY (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Addison Wesley.
- Pérez Serrano, Gloria. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Pérez Serrano, Gloria. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: Editorial La Muralla.

# Transformaciones culturales y desafíos para las prácticas docentes y los procesos de formación en la Universidad

Glenda Morandi, Mónica Ros,  
Ana Ungaro y Silvina Justianovich

## Introducción

Pensar la docencia y su formación en la universidad nos plantea la necesidad de reflexionar sobre las transformaciones respecto de los sentidos que asumen las instituciones, así como de los sujetos y las prácticas culturales y sociales que en su interior se despliegan.

Se torna relevante, en este sentido, situar el contexto y los procesos socio-históricos de formación, recuperando algunas reflexiones que están dando cuenta de problemáticas actuales que atraviesan a los procesos institucionales y de formación. En este sentido, pensar los procesos de enseñanza y las prácticas docentes implica reconocer sus transformaciones y tensiones en el contexto de las nuevas lógicas de producción y circulación del conocimiento y los cambios en las subjetividades contemporáneas. Al mismo tiempo, situados desde una perspectiva de la educación concebida como un derecho social, se torna importante señalar que las prácticas de enseñanza se configuran como una de las prácticas institucionales cruciales tendientes a garantizar procesos educativos más justos e inclusivos.

Desde este lugar, es pertinente citar algunas reflexiones en torno de los procesos educativos en general, y específicamente universitarios, que hicieron que los modelos de enseñanza universitaria se vieran conmovidos o interpelados. Es posible señalar: los debates respecto del estatuto de la ciencia como práctica sociohistórica; el trasvasamiento de los límites disciplinarios; la vinculación entre la direccionalidad de la formación y las realidades sociales concretas; las transformaciones en las culturas juveniles más vinculadas con la

Glenda Morandi  
Dirección de capacitación y docencia. Universidad  
Nacional de La Plata  
*glenda.morandi@presi.unlp.edu.ar*

lógica audiovisual, entre algunos de los más relevantes. Ellos impactaron en la producción a nivel académico y tuvieron cierta huella en las prácticas curriculares concretas, en relación a perspectivas que pusieron el acento en los procesos de flexibilización curricular, la relación entre teoría y práctica, las relaciones entre la investigación y la formación, los requerimientos de las prácticas profesionales, la dimensión ética y la diversificación de los perfiles de egresados.

En el marco de estos contextos, transformaciones y debates nos proponemos ordenar algunos aportes conceptuales con el fin de construir algunas reflexiones y posiciones respecto de los desafíos de las prácticas docentes en la universidad.

## **El derecho a la educación superior y sus implicancias en los procesos de formación en la Universidad**

La enseñanza universitaria -en sus dimensiones institucional, curricular y en las lógicas que adquieren las prácticas docentes- se ha visto interpelada en las últimas décadas por procesos de transformación de diversa índole.

Por un lado, la consolidación de proyectos político-sociales que sitúan a la educación como un derecho de los sujetos y los grupos sociales ha contribuido a la recuperación de las aspiraciones de inclusión a la universidad de sectores más amplios y heterogéneos (en relación a las condiciones socioeconómicas, etarias, étnicas, trayectorias educativas previas, sujetos con discapacidades, entre otros) de la sociedad.

Para gran parte de las instituciones de educación públicas, la inclusión y la democratización se convirtieron en el horizonte de diversas y profusas políticas institucionales.

Numerosas fueron las estrategias que se desarrollaron recientemente con el objetivo de promover la inclusión educativa, la democratización de las instituciones, la calidad de los procesos de formación, la progresiva atención a la recuperación de las condiciones del trabajo docente y a su formación, y el reconocimiento de los niños y jóvenes como sujetos de derecho, con sus propios saberes y prácticas culturales y sus modos particulares de construcción de subjetividad. Se retomaron así, en los discursos y en las políticas, imaginarios que buscan sostener la función educativa desde una perspectiva democratizadora que ve en la educación un derecho personal y social.

Estos procesos de inclusión se desarrollan en un escenario complejo, marcado por la emergencia de profundos procesos de transformación de las relaciones generacionales en los procesos de transmisión cultural, así como de mutaciones en la construcción del conocimiento científico-académico, entre otros. Ellos supusieron cambios en las condiciones de legitimidad de los saberes, pero también del rol docente y los modelos de autoridad. Es decir, se aprecia una diversificación de las condiciones materiales y de los soportes en el marco de los cuales los estudiantes acceden a los saberes propues-

tos en el currículum y a una puesta en tensión de las normas y reglas que configuraban la tradición institucional, que impactan en los sentidos y lógicas que adquieren las prácticas de enseñanza universitaria contemporáneas.

Estos escenarios nos ayudan a identificar algunas categorías iniciales a los fines de situar algunas tensiones y problemas que les dan soporte y significado a las prácticas docentes en la universidad contemporánea.

En primer lugar, el escenario político de los últimos años, planteó la reafirmación de la necesidad de profundizar la democratización del acceso a sectores tradicionalmente excluidos de la formación universitaria, la articulación de la investigación y la transferencia con las políticas de estado, la profundización y el fortalecimiento de las políticas de extensión basadas en la acción conjunta y la participación de las organizaciones sociales en la dinámica interna de las universidades, la definición de agendas de investigación que se articulen de manera pertinente con la búsqueda de solución a problemáticas diversas, tanto locales como mundiales, la readecuación de los planes de estudio y de las prácticas docentes a las nuevas realidades de los jóvenes estudiantes actuales, entre otras, son planteadas como ejes centrales de los desafíos institucionales. Como señala Gentili "... la necesidad de profundizar los procesos de transformación democrática que viven muchos de los países latinoamericanos en el presente momento, coloca en la agenda política el debate público acerca de la función social de nuestras universidades, contraponiendo modelos educativos de sentido radicalmente opuestos y donde la disputa acerca de la naturaleza del derecho a la educación se vuelve más compleja y, por momentos, difusa" (Gentili, 2011: 125).

Es posible identificar en este sentido diferentes direcciones articuladas desde donde debe ser pensado el papel de la Universidad. En el marco de este artículo nos interesa resaltar la relación con el Estado en torno al aporte sustancial en la definición y elaboración de políticas públicas. En relación con "la sociedad", un aporte directo al mejoramiento de la calidad de vida y de solución de problemáticas específicas que vehiculizan estas organizaciones. En relación con el mundo del trabajo, desde la valoración del de éste como espacio de desarrollo personal, pero también colectivo, ligado al desarrollo nacional y regional. Por último, su capacidad de reconocimiento e inclusión protagónica y efectiva de las nuevas generaciones atravesadas por las dinámicas de sociedades con una herencia de desigualdades y exclusiones.

Desde esta mirada, podemos identificar estrategias de fortalecimiento o profundización de los procesos de inclusión a partir de dos tipos de acciones desarrolladas por las universidades, que podemos englobar en aquellas que se dirigen a los sujetos, y aquellas que plantean una transformación de las condiciones académicas e institucionales de las propias universidades. Estas últimas que serán centrales en la posibilidad de transformar las condiciones de desarrollo de las injusticias y desigualdades educativas en este nivel.

Lo mismo podría plantearse en relación con las políticas y dispositivos de inclusión. Por un lado aquellas orientadas a abordar la dimensión de los estudiantes, que hicieron eje en la implementación de programas de apoyo al proceso de ingreso y adaptación a la vida universitaria. Por otro, políticas y dispositivos que se relacionan con la necesidad de transformar las condiciones académicas e institucionales que dificultan el desarrollo de una educación inclusiva en las universidades.

Por su parte, las “nuevas universidades” supusieron como impacto una nueva configuración cultural que implica la presencia de una (más) amplia oferta territorial de este nivel, que permitió la inclusión de sectores sociales que históricamente veían dificultado su acceso a la universidad. En la mayoría de estas instituciones el estudiantado constituye la primera generación de universitarios en sus familias, lo que supone un desafío notable para los perfiles institucionales orientados a hacer partícipes a los mismos de lógicas e imaginarios que resultan novedosos en sus trayectorias educativas. Este rasgo, junto con la búsqueda de una oferta académica focalizada en carreras no tradicionales, resulta valioso para propiciar formas de redistribución de conocimientos socialmente significativos, especialmente en relación con el desarrollo local y las posibilidades de empleo.

Es por ello que tal como se debate en la actualidad, la noción de inclusión debe exceder ampliamente la cuestión de los esfuerzos dirigidos a la “adaptabilidad” de sujetos diversos a unas instituciones que se mantienen incólumes. La diferenciación entre las categorías de inclusión educativa y de educación inclusiva aporta a una perspectiva diferente. Esta última supondría poner en cuestión las propias condiciones institucionales que hicieron históricamente de la universidad una institución adaptada y orientada a los sectores medios y altos de la población, y a realizar transformaciones en los resortes que sostienen lógicas excluyentes.

## Nuevos modos de saber y de relación con el saber en las sociedades contemporáneas

En relación con las transformaciones en los campos del conocimiento, puede señalarse que los modos cómo circula el saber constituye una de las más profundas mutaciones que una sociedad puede sufrir (Barbero, 2002). Así, mientras durante la modernidad, éste había conservado el carácter de ser a la vez centralizado territorialmente, controlado a través de dispositivos técnico-políticos y asociado a figuras sociales de rango especial, la revolución tecnológica de los medios audiovisuales, los videojuegos y el computador ha producido un movimiento de descentramiento, deslocalización y diseminación que desdibuja las fronteras de los saberes. Barbero entiende por descentramiento: “el conjunto de procesos y experiencias que testimonian la expandida circulación por fuera del libro de saberes socialmente valiosos. De ellos hace parte la deslocalización que esos saberes presentan por relación a la escuela (entendiendo por ésta el

sistema educativo en su conjunto desde la primaria hasta la universidad). El saber se descentra, en primer lugar, por relación al que ha sido su eje durante los últimos cinco siglos: el libro” (Barbero, 2002:2). Sin embargo, estos cambios, agrega, no reemplazan al libro, sino que lo relevan de su centralidad ordenadora de las etapas y los modos de saber que la estructura-libro había impuesto al modelo dominante de aprendizaje, aunque el nuevo lugar ocupado por la tecnología en la sociedad contemporánea ha producido cambios decisivos en los modos de circulación y producción del saber.

En este contexto se modifica sustancialmente el papel otorgado a la razón y a la ciencia como únicas formas de conocimiento. La diversidad de lenguajes que implican los medios genera un desdibujamiento de las fronteras entre razón e imaginación, saber e información, naturaleza y artificio, arte y ciencia, saber experto y experiencia profana. Es así como uno de los cambios más radicales respecto del racionalismo es el que introduce a partir del reconocimiento del estatus cognitivo de la imagen (Barbero, 2002).

Además, como el aprendizaje escapa de las demarcaciones sociales que pautaban sus ritmos, la deslocalización se torna también destemporalización. Es así como el aprendizaje, más vinculado ahora con los modos de elaboración y comprensión, que con el dominio de los contenidos, desborda las fijas demarcaciones de edad instituidas en las condiciones de transmisión escolares. Si bien las instituciones educativas -en general- no han transformado estructuralmente esta demarcación, han aparecido fuertemente nuevos discursos que desmotan esta demarcación, tales como la idea de la educación continua o el aprendizaje a lo largo de la vida. Esto supone asimismo un cambio tanto en las relaciones entre generaciones, en las que los niños y jóvenes dominan ciertos campos de saberes que son de acceso complejo para ciertos adultos, como a las exigencias novedosas que se plantean en el aprendizaje de nuevas modalidades de trabajo y la reconfiguración de los oficios y profesiones. “...ahora la escuela tiene que convivir con saberes-sin-lugar-propio, sino porque incluso los saberes que se enseñan en ella se hallan atravesados por saberes del entorno tecno-comunicativo regidos por otras modalidades y ritmos de aprendizaje que los distancian del modelo de comunicación escolar” (Barbero, 2002:3), en este sentido se resalta el desfase creciente entre la lógica de la transmisión escolar y las de los saberes y lenguajes que circulan por fuera de la escuela.

Terigi (2010) analiza el tratamiento del tiempo escolar, a partir de la construcción del concepto de cronosistema, como el modo de estructuración del tiempo y el uso del mismo al interior de los sistemas escolares. Acuña asimismo la noción de “cronologías de aprendizaje”, en tanto resulta valioso para analizar los modos en que se aborda el trabajo con la heterogeneidad en el aula, a partir de la crisis de la homogeneización cultural que intentó imponer la escuela. Es posible reconocer, desde esta armazón conceptual lo que denomina “aprendizajes monocrónicos” que refiere al hecho de que la organización escolar descansa en el supuesto de proponer una secuencia única

de aprendizaje a cargo de un mismo docente (Terigi, 2010: 104). De este modo las diferencias individuales son tratadas como desviaciones a esta supuesta normalidad con la que se espera respondan los sujetos frente a una única trayectoria escolar posible. La escuela, por una cuestión de economía en la organización de las poblaciones que atiende, privilegia la monocronía grupal por sobre las posibles cronologías individuales de aprendizaje. Frente a la crisis de la monocronía se hace necesario, entonces, romper con las cronologías unitarias en el momento de planificar las clases, pero fundamentalmente es necesario plantearlas a nivel del sistema y de las políticas educativas, ya que no se trata de un problema “doméstico” a resolver por los docentes, sino desde la reestructuración del sistema y de la producción de un nuevo saber pedagógico.

En este escenario, ha cambiado entonces el concepto y la dinámica del conocimiento, las modalidades de transmisión y de abordaje de los problemas, con el predominio del pensamiento relacional, la creatividad, la capacidad innovativa, de ideas de complejidad y adecuación a disímiles situaciones. “La acumulación de información pierde relevancia frente a la capacidad para buscarla, saber utilizarla y procesarla. Las formas avanzadas de incorporación y elaboración de la información y los saberes combinan diferentes modalidades -relaciones, ubicación contextual, articulaciones, evaluación, descarte y similares- que permiten miradas susceptibles de abordar las distintas temáticas con un enfoque complejo. Se trata de favorecer una mayor ductilidad en la apropiación de los conocimientos, en la posibilidad de innovar, en la adaptabilidad creativa a los cambios, con imaginación al mismo tiempo creadora y rigurosa” (Argumedo, 2006: 55).

Estas perspectivas construyen una mirada analítica sobre el pensamiento occidental, cuestionando sus lógicas de producción como las únicas legítimas. Como señala Edgar Morin, “debemos saber que en toda sociedad, comprendida la arcaica, hay racionalidad tanto en la confección de herramientas, estrategia para la caza, conocimiento de las plantas, de los animales, del terreno como la hay en el mito, la magia, la religión. En nuestras sociedades occidentales también hay presencia de mitos, de magia, de religión, incluyendo el mito de una razón providencial e incluyendo también una religión del progreso” (Morin, 1999: 9). El autor cuestiona el «gran paradigma de Occidente» formulado por Descartes que separa al sujeto del objeto con una esfera propia para cada uno: la filosofía y la investigación reflexiva por un lado, la ciencia y la investigación objetiva por el otro. Este pensamiento opera con la lógica de la disyunción que separa Sujeto /Objeto, Alma/Cuerpo, Espíritu/Materia, Calidad/Cantidad, Finalidad/Causalidad, Sentimiento/Razón, Libertad/Determinismo, Existencia/Esencia. “Se trata perfectamente de un paradigma: él determina los Conceptos soberanos y prescribe la relación lógica: la disyunción. La no-obediencia a esta disyunción sólo puede ser clandestina, marginada, desviada. Este paradigma determina una doble visión del mundo, en realidad, un desdoblamiento del mismo mundo: por un lado, un mundo de objetos sometidos a observaciones, experimentaciones, manipulaciones; por el otro, un mundo de sujetos plan-

teándose problemas de existencia, de comunicación, de conciencia, de destino” (Morin, 1999: 9).

Estos autores nos aportan herramientas teóricas para pensar y reflexionar en torno a lo que sucede en el aula universitaria y en el despliegue de las diversas prácticas de enseñanza.

En relación con el conocimiento producido en las universidades a lo largo del siglo XX, se trató de un conocimiento centralmente disciplinar, autonomizado y descontextualizado en relación a las necesidades cotidianas de las sociedades (Sousa Santos, 2005). El autor identifica la emergencia de un proceso de transición entre el paso del conocimiento universitario hacia el conocimiento pluriuniversitario, que es construido a partir de la formulación de problemas que se busca resolver y del establecimiento de criterios de relevancia de éstos, los que además surgen del trabajo conjunto entre investigadores y comunidad. “En el fondo, es la propia relación entre ciencia y sociedad lo que está cuestionada” (Sousa Santos, 2005).

Por otro lado, es fundamental situar el proceso iniciado cerca del fin de siglo, en el contexto de lo que se dio en caracterizar como el surgimiento de una nueva etapa histórica, definida de diferentes maneras como posmodernidad, segunda modernidad, modernidad tardía, modernidad líquida; entre otras. Las transformaciones económicas y políticas van transformando buena parte de los resortes fundamentales en los que se apoyaba la sociedad moderna; entre ellas especialmente la organización política y económica de los Estados-Nación, a partir del fenómeno de la globalización. Martin Hopenhayn (2005) señala que en este escenario globalizado los componentes de conocimiento-información adquieren un lugar privilegiado de la economía, con lo cual estos bienes simbólicos pasan a ocupar un lugar sumamente relevante en la pugna por su apropiación, distribución y utilización. La globalización comunicacional y la nueva “sociedad de la información” alteran también las formas del ejercicio ciudadano, que ya no se restringen a un conjunto de derechos y deberes consagrados constitucionalmente, sino que se expanden a prácticas cotidianas que podríamos considerar a medias políticas y a medias culturales, relacionadas con: la interlocución a distancia, el uso de la información para el logro de conquistas personales o grupales, la redefinición del consumidor (de bienes y de símbolos) y sus derechos y el uso del espacio mediático para devenir actor frente a otros actores.

De modo que la “sociedad de la información” no es entonces sólo aquella en la que la materia prima más costosa es el conocimiento sino también aquella en la que el desarrollo económico, social y político, se hallan estrechamente ligados a transformaciones en los procesos de producción y apropiación de ese conocimiento (Barbero, 2002). Es decir que en las actuales coordenadas internacionales han cambiado asimismo el concepto y la dinámica del conocimiento, las modalidades de transmisión y de abordaje de los problemas, con el predominio del pensamiento relacional, la creatividad, la capacidad innovativa, de ideas de complejidad y adecuación a disímiles situaciones. La acumulación de información pierde relevancia frente a la

capacidad para buscarla, saber utilizarla y procesarla. Las formas avanzadas de incorporación y elaboración de la información combinan modalidades como: establecimiento de relaciones, ubicación contextual, articulaciones, evaluación, descarte, que posibilitan abordar las distintas temáticas con un enfoque complejo (Argumedo, 2006).

Finalmente, la puesta en cuestión de la relación lineal entre educación y progreso, la reubicación de las instituciones educativas como únicas instituciones de transmisión de la cultura frente a la irrupción de otras experiencias formadoras, la revolución de las tecnologías de la información y la comunicación, el corrimiento del lugar del Estado como agente central de socialización en una cultura homogénea, la explosión y visibilidad de la diversidad y como contracara, de desigualdades sociales, entre otros, nos enfrenta a una etapa de redefinición del sentido y de las relaciones entre los procesos educativos y de formación, la sociedad y los sujetos.

## Repensar los procesos de transmisión cultural en la Universidad

En las últimas décadas, una de las inquietudes fundamentales ha estado centrada en la necesidad de repensar los sentidos de la enseñanza y, en una dimensión más amplia que la contiene, de los procesos de transmisión cultural en el contexto actual. Frente al cuestionamiento posmoderno, por un lado, de la educación de la modernidad entendida como narrativa construida para la imposición de un determinado proyecto cultural, y frente al factor destituyente del neoliberalismo de todo proyecto colectivo de formación de sujetos, se ha buscado retomar desde otros fundamentos el valor político de la educación recuperando la noción de *transmisión* como categoría potente en ese sentido.

Como señala Hassoun, la recuperación de la preocupación por el problema de la transmisión y su relevancia en las culturas y las sociedades se "...presenta cuando un grupo o una civilización ha estado sometida a conmociones más o menos profundas" (Hassoun, 1996:69). Retomando los aportes de diferentes referentes teóricos (Hassoun, 1996, Debray, 2007), se ha resignificado una noción de transmisión no ligada al imaginario moderno, sino como una praxis que supone el pasaje de una herencia histórico-cultural que define los lazos entre generaciones, que contribuye así a la inscripción de los sujetos en una cadena histórica de significación que los constituye como tales, pero que tiene como condición para su realización la libertad del sujeto para trascender la herencia recibida.

De este modo, en acuerdo con Gabriela Diker, si bien transmisión y educación no son procesos equiparables, la enseñanza puede suscitar algo del orden de una transmisión; lo que ocurre bajo ciertas condiciones. Estas condiciones remiten a la asunción de posicionamientos y formas de relación del docente con el conocimiento, con la cultura, con el lenguaje y con los otros, desde una particular condición de autoridad que se despliega cuando puede trascender la idea de enseñanza como la tarea de poner en circulación un conjunto más o

menos acotado de saberes objetivados, ajenos al sujeto, sino la potencialidad de recrear y resignificar lo recibido (Diker, 2004). “Pensar la enseñanza como acto de transmisión, como un acto que, a través del pasaje de un conocimiento, ofrezca un soporte desde el cual la diferencia pueda ser pronunciada, exige quizás despedagogizarla, despojarla de esa normatividad que obtura el reconocimiento de todo aquello que escapa a las categorías escolares. Pensar la enseñanza escolar como política de transmisión permite imaginar una escuela que no se mueva en el dilema clásico inclusión-exclusión, sino, en el horizonte de la filiación” (Diker, 2004:230).

Las instituciones universitarias están vislumbrando los modos en que diversas dinámicas socio-culturales han venido reconfigurando tanto el contenido de la herencia como a aquellos considerados los *herederos* legítimos. No es que la herencia haya de modificarse en función de la “novedad”, pues ella misma representa al pasado y a la historia. El problema es que la transmisión no puede darse, no logra constituirse, cuando poco o nada de lo que se transmite permite a los sujetos inscribirse en un discurso que los contiene porque los habilita a ser reconocido como herederos. Tal como plantea Hassoun “... cuanto más la transmisión tome en cuenta la situación nueva, menos será una pura y simple trasposición del pasado y más podrá inscribir al sujeto en una genealogía de vivientes a fin de realizar, no un recorrido circular alrededor de un enclave petrificado, sino un trayecto susceptible de crear un campo de afluencia, un delta donde se articulen culturas heterogéneas que se revitalicen mutuamente” (Hassoun, 1996:75).

La noción de transmisión anuda también los procesos educativos a proyectos sociales que se fraguan en el tiempo, que se orientan a la construcción de modelos imaginarios de futuro, producto de procesos de negociación, de construcción de la hegemonía, de disputa y lucha de colectivos sociales. Desde diversos autores el análisis de los procesos sociales de transmisión cultural remite centralmente a la cuestión del tiempo, a problematizar la cuestión del lazo social entre generaciones. Según Cornu, “la transmisión supone objetos frágiles, sujetos mortales, y entre esos lugares supone una estructura de lugares a la vez temporal y simbólica, como también una palabra que signifique que otro puede venir a su vez: hacerse adulto en su momento, o padre o madre a su hora, profesor, siguiendo a otros” (Cornu, 2004:28).

De este modo, los lazos sociales de transmisión suponen al mismo tiempo que el traspaso de la herencia cultural, que en su permanencia temporal permite la continuidad de la historia, la conformación de los hombres como sujetos a partir de un reconocimiento, de un proceso de construcción de la filiación y la pertenencia a un tiempo generacional histórico que se ubica en la inscripción de los sujetos en un mundo reglado, en primer término por el lenguaje que estructura el acceso al mundo, y en segundo término por las instituciones como sistemas de lugares socialmente definidos.

Son estos procesos de filiación que habilitan el reconocimiento

de los sujetos los escenarios en los que se inscriben los procesos de construcción y legitimidad de la autoridad. Autoridad que a diferencia de las condiciones de la autoridad tradicional en el marco de la crisis de las instituciones de la modernidad, particularmente de la Ciencia, ya no es localizable, universal o inamovible, sino histórica y situada. En palabras de Pierella, “quizá esto suceda porque la autoridad siempre vienen dada por otros y tiene que ver con el reconocimiento de esos otros y sus interpretaciones por el poder” (Pierella, 2014: 30).

La función social de la universidad se resignifica también a partir de esta responsabilidad ética que supone generar estrategias de inclusión y permanencia de estudiantes con recorridos y experiencias educativas diversas, en un horizonte de justicia e igualdad. En relación con este aspecto, una dimensión relevante articulada con el atravesamiento de las transformaciones sociohistóricas recientes, es la que remite a la percepción de cambios en los modos de ser y estar del sujeto estudiante, en relación con las lógicas de vinculación y funcionamiento “tradicionales” al interior de la institución. Esta nueva composición del estudiantado representa importantes desafíos a la institución, la que se ve demandada a establecer nuevos contratos de trabajo con los estudiantes. Es una dimensión que interpela también la cotidianeidad de los procesos de gestión académica, y que genera la emergencia de dispositivos vinculados a la elaboración de proyectos, normativas e innovaciones curriculares tendientes a dar respuesta a la nueva configuración de los sujetos con los que trabajan. Entre estos dispositivos se encuentran la redefinición de los regímenes de enseñanza, la incorporación de nuevas tecnologías, la formación docente, la flexibilidad en las cargas horarias y la oferta horaria de los cursos, entre otros.

Las universidades públicas se hallan frente al dilema político de repensar las formas en que históricamente se han configurado el saber y las relaciones de saber al interior de sus procesos y dinámicas institucionales, en un nuevo contexto y un escenario atravesado por las tensiones entre la desigualdad y la justicia educativa en el marco de la relevancia que el conocimiento adquiere en las sociedades contemporáneas. Para abordar estos cambios, y particularmente los modos en cómo se presenta y se torna evidente la inclusión educativa en la universidad, es necesario identificar las prácticas pedagógicas e institucionales, explícitas e implícitas que contribuyen a la construcción de organizaciones educativas comprometidas en aportar a una sociedad más justa, inclusiva y participativa. Por esto, las transformaciones culturales, los modos de transmisión, las subjetividades, el saber, como también, el espacio y el tiempo son claves para repensar las políticas y prácticas institucionales.

En relación a las prácticas docentes situar desde estos encuadres los procesos de transmisión, permite reconocer la dimensión político-cultural de las prácticas de enseñanza. Como señala Terigi, “demasiado habitualmente la enseñanza es planteada como un problema *doméstico*, como un problema *individual*, como un problema *didáctico*, en un uso peyorativo de este término que restringe lo didáctico al diseño de estrategias de trabajo en el aula, a un problema de

*metodología*, con el supuesto “todoterreno” de la visión tecnocrática o con el supuesto minimalista de que la enseñanza se encuentra al final de la cadena de transmisión que arranca en el motor de las definiciones políticas. Desde luego, la enseñanza es un problema *didáctico*. Pero la didáctica es un problema político” (Terigi, 2004: 198-199). Las prácticas de enseñanza y las prácticas docentes que en ellas se despliegan, configuran entonces las condiciones de posibilidad de los procesos de transmisión cultural de la herencia.

Desde una lectura socio-histórica, las universidades públicas en América Latina y especialmente en Argentina han tenido diferentes configuraciones histórico-políticas sobre la base de una cierta continuidad en cuanto a su papel en relación con la producción de conocimientos y la formación de profesionales. Sin embargo, su devenir ha estado siempre ligado a las disputas y conflictos respecto de la definición de proyectos de país, de modelos de relación con el estado y de formas de estructuración, jerarquización y legitimación de sus procesos y prácticas internas (Puiggros, 1993, Buchbinder, 2005).

En los debates y los posicionamientos acerca de qué herencia transmitir y cómo articularse con los herederos, se expresan y condensan estas opciones que interpelan a las prácticas docentes en tanto práctica política. A partir de la reforma universitaria del 18 la universidad pública argentina, podría pensarse, ha sido transmisora de una herencia ligada al protagonismo de las generaciones jóvenes en la desestabilización de las bases jerárquicas y antidemocráticas de las universidades, en las que existía una estrecha relación entre el modelo pedagógico sobre el que se asentaba su autoridad y el monopolio del poder ejercido por las oligarquías y las jerarquías eclesiales. (Gentili, 2011).

## Algunos desafíos...

Interpelar a las prácticas docentes y de enseñanza universitaria en esta perspectiva significa problematizar colectivamente algunos interrogantes que se tornan centrales: ¿Qué supone recuperar, en el contexto actual, la continuidad de una herencia que resignifique la democratización y la justicia educativa en las instituciones universitarias?, ¿Cuáles son los imaginarios de futuro que contribuimos a configurar?, ¿Cuáles son las habilitaciones que estamos dispuestos a autorizar?, ¿Cómo asumimos nuestra responsabilidad ético-política frente a los recién llegados?, ¿Cómo promovemos procesos de filiación que posibiliten a nuestros estudiantes a constituirse efectivamente como tales?, ¿Qué nuevos “encargos” para los docentes traen “los nuevos” que ingresan a la universidad?, ¿Cómo son los vínculos que promovemos entre las nuevas generaciones y las tradiciones y conocimientos disponibles? ¿Cómo promovemos el reconocimiento de sus historias, sus saberes y sus experiencias en las prácticas de enseñanza?

Ellos nos permiten construir, sin pretensión de agotar o cerrar el análisis, algunos desafíos centrales:

▪ La necesidad de pensar la relación de la enseñanza universitaria con los procesos de transmisión y selección cultural en el contexto de redefinición de la relación universidad / sociedad y la asunción de una perspectiva política que reconoce a la educación como derecho. Ello supone comprender a la enseñanza universitaria como prácticas en las que colectivos docentes asumen la tarea de repensar los procesos de transmisión cultural contemporáneos y los modos en que ellos ponen en tensión los dispositivos institucionales y pedagógicos en los que dichas prácticas se despliegan. Ello implica "...una particular manera de entender la enseñanza. No se trata de la asimilación de ideas y conclusiones ya establecidas con respecto al conocimiento público sino de su valor para pensar desde cada sujeto sobre sus conocimientos cotidianos y problematizar sus experiencias (...) Ello requiere contar con las preocupaciones, intereses y puntos de vista iniciales para construir nuevas comprensiones desde el trabajo colaborativo. Implica convertir la función de transmisión cultural en un ejercicio de reflexión y de crítica; supone una dialéctica conflictiva entre los intereses sociales y el necesario distanciamiento crítico. Éstas son las posibilidades que devendrían de ampliar los horizontes de reflexión sobre la enseñanza" (Edelstein; 2014: 21).

Resulta estratégico, en esta perspectiva, situar como desafío la formación pedagógica del colectivo de docentes universitarios, desde una perspectiva crítica. Tal como sostiene Gloria Edelstein, "enseñar en las universidades parecía, hasta no hace mucho tiempo, una práctica sin el requerimiento de una formación específica. Asociada con procesos de transmisión en sentido reproductivo, con el recaudo de cierta fidelidad epistemológica a las disciplinas y campos de conocimientos de pertenencia de las mismas, solo suponía el dominio de los contenidos pertinentes. Las habilidades para su transmisión dependían de tal dominio, resultando impensable que fuera necesario en su despliegue, imaginar formas alternativas a las consagradas y establecidas como el canon científico legitimado epocalmente por la academia, garante de calidad en términos teóricos y metodológicos" (Edelstein; 2014:23).

El desafío de problematizar la relación entre la universidad y los procesos de construcción del conocimiento. Perdida la centralidad y el monopolio en los procesos de transmisión de la cultura las instituciones educativas deben enfrentar el reto de construir un nuevo sentido para los procesos de formación que ella posibilita, en el contexto de los múltiples referentes de formación a los que están expuestos los sujetos que la transitan. Ello supone construir una nueva distinción entre los procesos de formación institucionalizados, sin que ello implique una descontextualización de la experiencia sino todo lo contrario, un espacio donde es posible analizar la experiencia, recuperar los aprendizajes sociales de los sujetos y la amplitud de los espacios sociales formativos desde un registro simbólico distintivo, que posibilite la "construcción de una imaginación social instituyente de nuevas condiciones de existencia social" (Carli,2004). Tal como lo plantea Edelstein, "...la principal preocupación debe pasar por restituir

los saberes existentes como saberes movilizadores para la formulación de nuevas preguntas por parte del que aprende. No se pretende con ello renunciar a las exigencias de una cultura académica erigida sobre cimientos disciplinarios sólidos. La cuestión es en todo caso, no fosilizar esa cultura en “utilidades académicas” destinadas simplemente al éxito, incapaces de someter a interrogación al que aprende, de enriquecerle en todas las dimensiones de su persona y habilitarle en su constitución identitaria” (Edelstein; 2014:23).

La necesidad de analizar los cambios producidos en la relación entre las generaciones. Intentar reconocer la emergencia de nuevas subjetividades y modos de sociabilidad en los jóvenes, a la vez que la existencia de una crisis de representación y de debilitamiento de los agentes tradicionales de socialización y de los modelos de autoridad pasados. Ello supone intentar construir instancias de dialogo generacional que permitan el reconocimiento de los diversos modos de ver el mundo con una potencialidad constructiva que recupere la cultura producida dando lugar a lo emergente. Implica intentar construir puentes para superar las fracturas en la relación de las generaciones adultas y los jóvenes.

## Bibliografía

- Argumedo A. (2006) “Filosofía, política y perspectivas educacionales”. En Revista Anales de la Educación Común. Tercer Siglo, Año 2. N° 3. Publicación de la D. G. C. y E. Pcia. de Buenos Aires.
- Barbero M. J. (2002) “Reconfiguraciones comunicativas del saber y del narrar” en La educación desde la comunicación. Capítulo III. Editorial Norma
- Buchbinder P. (2005). Historia de las universidades argentinas, Buenos Aires, Sudamericana.
- Carli S. (2006) Los dilemas de la transmisión en el marco de la alteración de las diferencias intergeneracionales. Mimeo. Diploma Superior en Gestión Educativa (virtual) de FLACSO/Cátedra de Comunicación y Educación Ciencias de la Comunicación UBA.
- Carli S., comp. (2006) “Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001)”, en La cuestión de la Infancia. Ed. Paidós, Argentina.
- Carli, S. (2012) El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública. Buenos Aires Siglo XXI. Editores.
- Cornu L. (2004) “Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión y finitud”, en La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción. Ed. Noveduc-CEM. Argentina.
- de Sousa Santos B. (2005) La universidad en el Siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad. Parte I. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Debray, R. (2007) “Trasmitir más, comunicar menos”, en A Parte Rei 50. Revista de Filosofía, Madrid, Disponible en <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/debray50.pdf>
- Diker, G. (2004) Y el debate continúa: ¿Por qué hablar de transmisión? En Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.). La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción. Novedades educativas-CEM. Bs. As. 2004.
- Edelstein, G. (2015) Una interpelación necesaria: enseñanza y condiciones del trabajo docente en la universidad Revista IEC ISS N 2362-2911 Conadu
- Gentili, P. (2011) “Una vergüenza menos, una libertad más” en Gentili P (2011) Pedagogía de la Igualdad. Siglo XXI Editores. Clacso. Buenos Aires.

- Hassoun, J. (1996) Los contrabandistas de la memoria. Buenos Aires, De la Flor.
- Hopenhayn, Martín (2005). América Latina desigual y descentrada, Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Morin, E. (1999) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO. Francia
- Pierella, P. (2014). La autoridad en la Universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes. Paidós, Cuestiones de Educación, Buenos Aires. Argentina.
- Puiggros, A. (1993) Universidad, proyecto generacional y el imaginario pedagógico. Buenos Aires, Paidos
- Terigi, F (2010) "El saber pedagógico frente a la crisis de la monocromía", en Educar: saberes alterados Serie Seminarios del CEM, Entre Ríos, Argentina.
- Terigi, F. (2004) La enseñanza como problema político. En Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.). La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción. Novedades Educativas-CEM Bs. As. 2004.

# Procesos de Capacitación Docente en NTICs y su impacto en la mejora y revisión de recursos educativos

Teresa Queirel

## I. Cuestiones Generales

El uso de NTICs en el contexto de la UNLP viene teniendo un avance sostenido. Es así que al crearse la Dirección de Educación a Distancia se convocan y encara procesos de capacitación a referentes de Unidades Académicas. Entre las acciones que se realizan se plantea la capacitación de **administradores** de la plataforma WAC en 2009 (web para la gestión de cátedras). Este espacio comienza a tener presencia en la Facultad de Veterinaria a mediados del año 2010 en el que se configuran los cursos que posteriormente tendrán presencia en Moodle.

El proceso de habilitación de cursos y asignación de Docentes fue una tarea que se realizó de manera sistemática, visitando cátedra por cátedra.

Esta modalidad incidió en el fortalecimiento de vínculos de trabajo y en la presentación de procesos de capacitación.

Las actividades que se plantearon incluyeron la revisión de los recursos educativos de los cursos, prácticas y evaluaciones.

A principios de 2010 se inició la vinculación y configuración de los cursos del 1er cuatrimestre y los cursos anuales, posteriormente los del segundo cuatrimestre.

Teresa Queirel  
Profesora en Ciencias de la Educación. Especialista  
en Tecnología Informática Aplicada en Educación.  
Coordinadora Asesoría Pedagógica. Facultad de  
Cs. Veterinarias. UNLP  
*tqueirel@gmail.com*

Se realiza en una primera etapa **la carga de 55 cursos**, incluyendo optativos. En paralelo se mantienen los espacios de capacitación impulsando y promoviendo el uso del espacio virtual.

Las estrategias para sostener la información sobre el uso del AV (aula virtual), se canalizaron a través de las reuniones de Departamento que facilitaron una agenda formal de encuentros.

La revisión de materiales y recursos educativos comienza a cobrar especial sentido, que con el objeto de formar parte del “repositorio”, se hacen visibles, a través del uso del espacio virtual.

Las características de la Plataforma WAC, como espacio virtual en sí mismo, impulsa una nueva re-organización, una mejora y búsqueda de recursos. Es así que se comienza a pensar en archivos de diferente formato para cubrir las actividades de los trayectos curriculares (ej ; videos, imágenes, etc). Se disponen encuentros facilitando el manejo de herramientas de edición (ej. Toolbooks).

Hacia fines del año 2011, la plataforma WAC, comienza a presentar dificultades de conectividad. Como se mencionó, esta plataforma desarrollada por la Facultad de Informática de la UNLP, contenía a la mayoría de las Unidades Académicas. Los inconvenientes de saturación, conducen a las Facultades a instalar en sus servidores otro tipo de recurso. Además de este inconveniente, se suman cuestiones vinculadas a su administración (aspectos que dependía de una central en UNLP) y al hecho que la matriculación de alumnos se realizaba en forma manual y no vía SIU (Sistema de gestión de alumnos). Este procedimiento, debía realizarse a diario a fin de que los alumnos pudiesen acceder a los contenidos.

Con los inconvenientes que anteriormente se mencionan, se elige Moodle, como contexto virtual, por su versatilidad y grado de aprovechamiento<sup>1</sup>.

En tal sentido se proyectan una serie de actividades de capacitación que se inician a partir del mes de marzo, cuyo objetivo fue incorporar a los cursos del 2do semestre de la carrera de Medicina Veterinaria a la plataforma.

Es así como toman forma reuniones por Departamento, informativas, previas al receso invernal, convocando a los Docentes de los cursos del Segundo Semestre.

---

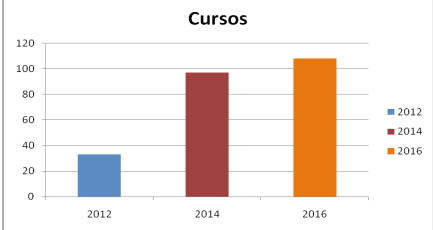
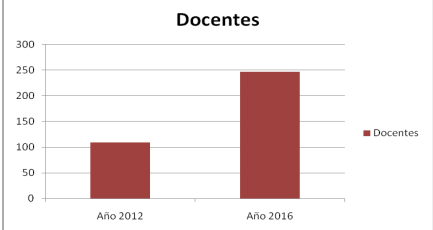
<sup>1</sup> **Moodle** es una aplicación web de tipo Ambiente Educativo Virtual, un sistema de gestión de cursos, de distribución libre, que ayuda a los educadores a crear comunidades de aprendizaje en línea. Este tipo de plataformas tecnológicas también se conoce como LMS (Learning Management System). Moodle, basó su diseño en las ideas del constructivismo en pedagogía que afirman que el conocimiento se construye en la mente del estudiante en lugar de ser transmitido sin cambios a partir de libros o enseñanzas y en el aprendizaje colaborativo. Un profesor que opera desde este punto de vista crea un ambiente centrado en el estudiante que le ayuda a construir ese conocimiento con base en sus habilidades y conocimientos propios en lugar de simplemente publicar y transmitir la información que se considera que los estudiantes deben conocer.

En estos encuentros se comunica a los Docentes las características de la Plataforma y el motivo de su implementación. Se acordó que el PROGRAMA, CRONOGRAMA, INTEGRANTES y BIBLIOGRAFIA deberían estar presentes en la portada inicial de todos los cursos, además de una encuesta INICIAL, que debía ser completada por los alumnos con datos personales. Esta encuesta permite tener una idea del número de alumnos que están cursando realmente y vincular los datos al completamiento de seguros.

Al finalizar estas charlas se organizó un cronograma de visitas a los cursos, priorizando los usos básicos de la plataforma. A partir de la primera semana de agosto, y para reforzar cuestiones vinculadas a su funcionamiento, se llevaron a cabo 3 encuentros de capacitación con el objetivo de afianzar aún más el uso de herramientas. El eje temático de los **encuentros** fue transmitir la filosofía de Moodle, en el sentido de adaptar materiales y ampliar la gama de recursos hacia otros formatos, tales como: videos, imágenes fijas y links. Respecto a las facilidades que brinda la Plataforma actual:

1. Una de las más importantes es que la “administración técnica” se encuentra en el área de la Facultad;
2. La sincronización de alumnos y Docentes se realiza en forma automática desde el SIU Guaraní, o sea ningún alumno inscripto en los cursos dejará de tener acceso a los materiales de estudio.
3. Los Docentes pueden anexar diferente tipo de actividades a sus cursos, con la seguridad que los archivos podrán tener un volumen mayor al que le asignaba WAC.
4. El sistema de comunicación entre Docente y Alumnos vía mensajería, es instantáneo.
5. Las cuestiones vinculadas al asesoramiento e inconvenientes, tanto de Docentes como alumnos se canalizan a través de la Coordinación del Aula Virtual y del área de Informática.

## II. El Proceso proyectado ....

	Objetivos	Acciones	Indicador	Impacto Esperado
1	Cubrir la totalidad del trayecto curricular de cursos del Plan de Estudios en una sola Plataforma. En este caso bajo el recurso denominado MOODLE	Promover el uso de la Plataforma Asegurando a los Docentes de cursos Electivos y Acreditaciones.  Cursos y Talleres de Capacitación dictados: 3 cursos / talleres anuales, acreditables para la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria.	Incremento en el número de cursos.	Evolución número de cursos en Aula Virtual: 2012 - 33 2014 - 97 2016 - 108  
3	Habilitar en Moodle a DOCENTES y AUXILIARES de la Docencia en sus respectivos cursos	Incrementar en número la sincronización de Docentes y Auxiliares de la docencia en la plataforma	Incremento en el número de Docentes y Auxiliares de la Docencia	Aumento de docentes y auxiliares matriculados en el espacio virtual con disponibilidad para migrar dentro del espacio de la plataforma. 2012 - 109 Docentes 2016 - 247 Docentes (depurados vía SIU) 2016 - 28 alumnos Adscriptos a la Docencia en el primer Módulo Alumnos a la fecha: 4491 con registro en SIU Hoy podemos discriminar por curso la cantidad de alumnos activos y los que no lo están  
4	Completar el proceso de carga de materiales y recursos propios de cada Actividad Presencial Obligatoria en un formato que permita su utilización vía MOODLE 2	Promover el diseño apropiado de los recursos educativos/ materiales de cada APO a partir de haber concluido los talleres de capacitación	Incremento y migración de recursos, habilitación de nuevos formatos a MOODLE 2.  Completamiento de los recursos propios de cada actividad presencial obligatoria	Disponibilidad e incremento on line de los materiales educativos para uso de los alumnos.  Actualmente , los cursos han generado en su totalidad y en otros parcialmente, espacios destinados a la enseñanza. El aula virtual cumple no solo función de repositorio sino que se incrementa el número de Docentes que apelan a ella para incluir prácticas de evaluación. En ese sentido , si bien a nivel de Especializaciones es una práctica común , en el grado y a través de las actividades pautadas tales como : "Evaluación Asistida por Computadora" Exp 600-011699/13-000 ha promovido una inscripción de 22 y 21 Docentes respectivamente .La Evaluación en el grado gestiona prácticas de auto - evaluación.
5	Procesos de Capacitación en formato Taller para Docentes y Adscriptos a la Docencia	Realización de talleres en los 2 semestres promoviendo prácticas de herramientas interactivas. Cuestionarios, Adaptación de cuestionarios al estudio de Caso.	Puesta on line de Cuestionarios de evaluación y la práctica referida al caso	Se ha incrementado el uso de la herramienta y se han ido generando (con diverso grado de complejidad) cuestionarios en los cursos de grado: Bioestadística, Microbiología, Farmacología, Cirugía I y II , Inmunobiología Animal Básica y Aplicada , Producción Porcina , Histología, Biología Celular, Métodos Complementarios de Diagnóstico, Análisis Clínicos Veterinarios , Especialización en Diagnóstico Veterinario, Especialización en Nutrición Animal , La Microscopia electrónica aplicada a la investigación y al diagnóstico, Informática Aplicada a las Ciencias Veterinarias

### III. La planificación de los encuentros de capacitación ... algunos ejemplos

Los antecedentes de las actividades desarrolladas en función de la vinculación de los Docentes con actividades y espacios virtuales, se remontan al año 2008-09. Bajo el Exp.0600-000927/09-000 es que se presentan las capacitaciones para Docentes de la Facultad, en los siguientes cursos:

#### **1. IIº Curso para Docentes: El diseño de recursos educativos on line en el contexto de la Educación superior. Duración 30 h. Modalidad Semipresencial /Posgrado**

Con evaluación final. Fecha: Segundo semestre del 2008

Los **objetivos** de este curso permitieron:

Identificar los requerimientos para el diseño de la enseñanza *on-line*.

Seleccionar materiales educativos según destinatarios y objetivos.

Implementar y evaluar materiales para el entorno virtual.

#### **Temáticas del Programa**

El diseño didáctico instruccional en e-learning.  
Concepción integral del diseño didáctico para la resolución de demandas formativas.

Desarrollo de propuestas de enseñanza y aprendizaje.  
Importancia del diagnóstico de necesidades formativas.

Los objetivos: punto de partida y de llegada de la formación.  
Los contenidos: mediadores del aprendizaje, selección y organización. Los medios didácticos: recursos para facilitar el acceso a los contenidos.

La evaluación: evidencia y comprobación de los aprendizajes.  
Elaboración de materiales para la enseñanza o line

Tipos de materiales. Fortalezas y debilidades de cada uno.  
Criterios para su elección adecuada. El desarrollo de materiales para *e-learning*: estructura, formatos, estilos. El guión: finalidad y formas de presentación. Calidad de los materiales.

Aspectos tecnológicos para la construcción de contenidos. Los materiales educativos *on-line*: estándares. Elaboración de objetos de aprendizaje

#### **Docentes Capacitados: 9**

#### **2. Uso de Plataformas educativas WAC / WEB UNLP. 2009**

El curso se orientó a mostrar los aspectos que hacen a la utilización de las plataformas educativas de la UNLP, Moodle y al diseño didáctico de materiales para metodologías de enseñanza integrado-

ras. Brindó ejemplos para resolver problemas formativos y sugerir alternativas de recursos innovadores, efectivos y adecuados a las necesidades de los usuarios.

**Docentes capacitados: 22**

### ***3. Programa Capacitación para docentes/graduados: Desarrollos y Tecnológicos y Entornos Educativos: creación de materiales.2010***

El primer encuentro enmarca los temas que se desarrollarán en los dos encuentros subsiguientes: la relación necesaria entre soporte tecnológico y marco didáctico. La modalidad taller será la que imperará en la segunda parte del primer encuentro y en los subsiguientes, posibilitando a los asistentes la interacción con distintos desarrollos tecnológicos (aplicaciones web, softwares). Para tal fin se contará con los softwares que permiten la edición de OA en cada una de las PC presentes en el aula

#### **Contenidos**

La Educación mediada Presentación de nociones generales de las modalidades, el perfil de los docentes y las nuevas tareas, gestión de nuevos recursos (textuales, multimediales, hipertextuales) con tres de ellos, conociendo sus operatorias y posibilidades.

**Docentes Capacitados: 25**

### ***4. Capacitación para docentes/graduados: Desarrollos y Tecnológicos y Entornos Educativos: creación de materiales***

El curso contó con la participación de 30 Docentes y se desarrolló en el Aula de Informática en días y horarios pautados (16-23 y 30 de noviembre de 2010 de 15 a 18 h). Durante su transcurso se abordaron temas vinculados a la Educación a Distancia y uso de Softwares específicos para el mejoramiento de las propuestas pedagógicas de los cursos. En tal sentido los Docentes pudieron trabajar con eXe learning y Winck 2.0, también con herramientas presentes en la web para el manejo del software de microscopía virtual ScanScope.

Por el número de Docentes inscriptos y la demanda de capacitación solicitada, así como el interés demostrado en temáticas vinculadas al diseño y uso de herramientas tecnológicas para el diseño de recursos educativos, se evalúa la actividad con un alto grado de aprovechamiento.

**Docentes Aprobados: 35**

Actualmente continuamos presentando cursos de capacitación en formato Taller en los dos semestres. No hemos dejado de realizar esta actividad porque de manera progresiva los Docentes y Auxiliares de la Docencia se suman a la edición de materiales y a la redacción y

puesta on line de cuestionarios de autoevaluación.

**Mostramos (a modo de ejemplo ) la planificación de actividades referidas a la edición de Cuestionarios:**

### **5. “Cuestionarios de evaluación en Moodle”**

#### **Objetivos:**

- Discriminar claramente los propósitos de evaluación: SUMATIVA y FORMATIVA
- Desarrollar cuestionarios / opciones de evaluación orientadas a los propósitos arriba mencionados
- Diseñar herramientas de evaluación apropiadas al contenido disciplinar
- Utilizar las opciones que brinda Moodle 2 para este tipo de recursos: “Cuestionarios”

#### **Contenido Específico**

Administración del examen a través de la presentación de un cuestionario y configuración, edición y redacción de un cuestionario con finalidad EVALUATIVA ON LINE. Elección de recursos vinculados (imágenes, videos, simulaciones, etc). Presentación de cuestionario indagatorio con opciones multiples, una sola respuesta, VoF, alternativa, etc. La descripción del cuestionario como base para la presentación del caso, el diseño de otros recursos Moodle para la presentación.

## **IV. Conclusiones**

Quisiera comentar, a modo de conclusión, que los procesos de capacitación docente nos han demandado mucho tiempo y esfuerzo, sobre todo cuestiones vinculadas a la selección de disertantes, espacios físicos, disponibilidad de los Docentes, presentaciones escritas, edición de materiales, corrección y asesoramiento, tiempos de aprobación del Consejo Directivo, búsqueda de aulas, etc.

En mi experiencia, el proceso de capacitación en NTICs se ha convertido en un trayecto que sabe mantener un alto nivel de expectativa por parte de los Docentes. Tratamos que la entrega final de aprobación del curso sea un espacio de discusión que fomente la creatividad y la innovación. En forma paulatina se han incorporando a los espacios virtuales de los cursos, herramientas que promueven una actitud activa por parte del alumno, tal es el caso de cuestionarios, tareas, wikis, glosarios. La edición de estas herramientas, que por lo general, valoran saberes, se convierten en un desafío para los Docentes.

La inclusión y desarrollo de estas actividades conduce al Docente a profundizar su capacitación didáctica, a revisar su práctica y a encarar y mejorar versiones de un rol muchas veces heredado.

## Bibliografía

Abal de Hevia, I. (2000). "El asesor pedagógico y la formación del docente universitario", en Lucarelli, E. y colabs. El asesor pedagógico en la universidad. Buenos Aires, Paidós, pp. 83-108.

Abal de Hevia, I. (2001). "Experiencia de una década en la formación docente universitaria", en Gatti, E.; Perè, N.; Perera, H. y colabs. Pedagogía universitaria: formación del docente universitario. Caracas, Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Cátedra Unesco-Iesalc/Augm./Edic. Iesal-Unesco, pp. 223-237.

Manual para Administradores Moodle 2.8. <https://moodle.org/mod/forum/discuss.php?d=316823>

Mayor Ruiz, M. C. (2009). "Nuevos retos para una Universidad en proceso de cambio: ¿pueden ser los profesores (principiantes) los protagonistas?", Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, 13 (1). Obtenido el 3/2/2010 de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART4.pdf>

Nassif, R. (1974). "Pedagogía universitaria y construcción de la Universidad", Revista de la Universidad de La Plata. La Plata, UNLP.

Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Barcelona, Paidós.

# Instrucciones a los autores

## Definición

El original para publicación comprende un documento principal y otros archivos.

1- Documento principal: se trata de un archivo que contiene la página de presentación, las secciones del trabajo, los agradecimientos, la declaración de conflicto de intereses, las referencias bibliográficas y las leyendas para las figuras. Este documento podrá tener algunos de los siguientes formatos: doc o docx. La extensión del original será entre 15.000 y 22.000 caracteres con espacios (incluyendo tablas, notas y bibliografía); otras extensiones podrán ser evaluadas por el Comité Editor.

2- Otros archivos: tablas, figuras, material complementario.

## Características generales

### Formato – Normas APA 2016 – 6ta Edición

La presentación del trabajo escrito se elaborará, en líneas generales, bajo el estilo de las Normas APA, con el siguiente formato:

- Papel: tamaño A4.
- Márgenes: Cada borde de la hoja debe tener 2.54 cm de margen.
- Sangría: Al iniciar un párrafo debe aplicarse sangría en la primera línea de 5 cm, con respecto al borde de la hoja.
- El tipo de letra a utilizar deberá ser Arial 12pt.
- La alineación del cuerpo del trabajo científico debe estar hacia la izquierda y con un interlineado doble.
- La numeración deberá iniciar en la primera hoja del trabajo escrito y la ubicación del número debe estar en la parte superior derecha.

### Organización de los encabezados

El **Manual APA** recomienda la jerarquización de la información para facilitar el ordenamiento del contenido. Los encabezados no llevan números, ni tampoco mayúsculas sostenidas.

Nivel 1: **Encabezado centrado en negrita, con mayúsculas y minúsculas**

Nivel 2: **Encabezado alineado a la izquierda en negritas con mayúsculas y minúsculas**

Nivel 3: **Encabezado de párrafo con sangría, negritas, mayúsculas, minúsculas**

Nivel 4: ***Encabezado de párrafo con sangría, negritas, cursivas, mayúsculas, minúsculas***

Nivel 5: ***Encabezado de párrafo con sangría, cursivas, mayúsculas, minúsculas***

### **Tablas**

Se presentarán en archivos en formato doc o docx separados numeradas consecutivamente con números arábigos, encabezadas con un breve título explicativo, con las leyendas y/o aclaraciones que correspondan al pie. Las llamadas para las aclaraciones al pie se harán empleando letras en posición superíndice. Sólo los bordes externos de la primera y la última fila y la separación entre los títulos de las columnas y los datos se marcarán con línea continua. No se marcarán las filas ni los bordes de las columnas.

### **Figuras**

Se presentarán en archivos separados, con el número de la figura en el margen superior izquierdo y en el orden que aparecen en el texto. Los dibujos deberán presentarse en condiciones que aseguren una adecuada reproducción. Los números, letras y signos tendrán dimensiones adecuadas para ser legibles cuando se hagan las reducciones necesarias. Las referencias de los símbolos utilizados en las figuras deberán incluirse dentro de la misma figura y no en el texto de la leyenda. Las fotografías podrán ser realizadas en color o en blanco y negro. Las resoluciones mínimas requeridas son 300 dpi para las imágenes y fotografías en color y escala de grises, 600 dpi para las imágenes de arte de combinación (letras e imágenes) y 1200 dpi para las imágenes de arte de línea (gráficos y dibujos).

Nota: es muy importante que se use una adecuada resolución de archivo. Normalmente no son útiles las imágenes incrustadas en Word o Power Point. Todas las imágenes individuales que se importan en un archivo gráfico deben estar en la resolución correcta antes de su carga. Las leyendas de las figuras se presentarán reunidas en una hoja aparte, ordenadas consecutivamente con números arábigos. Se recomienda enviar las figuras en el formato y tamaño final deseado, considerando un ancho máximo de 8 o 6 cm para 1 o 2 columnas, respectivamente.

### **Otras características**

Primera página o página de presentación: contendrá el título del trabajo en dos idiomas (castellano e inglés), los autores y sus respectivas filiación/lugar de trabajo, la dirección electrónica de todos los autores, los datos completos del autor de contacto y el título abreviado. De ser necesario, la página de presentación podrá sobrepasar una página de extensión.

Segunda página: contendrán los resúmenes y las palabras clave en castellano e inglés.

Páginas sucesivas: con tendrán el texto (organizado en secciones), los agradecimientos, la declaración de conflictos de intereses, las referencias bibliográficas y las leyendas para las figuras.

### **Primera página: página de presentación**

**-Título del trabajo.** Se escribirá con la inicial en mayúscula (tipo oración)

y en negrita, centrado, con fuente Arial y tamaño de fuente 14. Será conciso pero suficientemente informativo. No contendrá abreviaturas. Se dejará un espacio de interlineado y luego se consignará el título en inglés, con las mismas características tipográficas.

**-Nombres de los autores.** Se dejará un espacio después del título en el segundo idioma. Se escribirá primero el apellido y luego las iniciales de los nombres. Se continuará listando el resto de los autores, separándolos entre sí por comas. Se colocarán números con formato de superíndice para indicar, más adelante, la filiación institucional.

**-Filiación institucional/Lugar de trabajo.** Se consignará a renglón seguido de los apellidos de autores. En primer término, se deberá indicar la unidad de investigación (Cátedra, Laboratorio, Instituto). Luego, la Facultad u otra institución de la que depende y la Universidad u organismo superior. En caso de tratarse de un profesional de actividad en el ámbito privado se consignará “Profesional independiente”. El autor de contacto será identificado con un asterisco.

**-Título abreviado.** Se escribirá en el mismo idioma que el trabajo, luego de la filiación institucional, dejando un espacio. Consistirá en un título corto, de 45 caracteres o menos, incluyendo espacios.

**-Datos personales.** Por debajo del título abreviado, se consignarán todos los datos correspondientes al autor de contacto: nombre completo, dirección postal laboral y electrónica y teléfono. Sólo la dirección de correo electrónico será visible a los lectores en la versión publicada. Las direcciones de correo electrónico del resto de los autores deberán estar incluidas, aunque estas no serán publicadas en el artículo.

### Segunda página

La segunda página contendrá el resumen del trabajo, bajo el subtítulo de **Resumen** y por debajo, dejando un espacio, se deberán incluir las palabras clave, bajo el subtítulo **Palabras clave**. El resumen en inglés que se subtitulará como **Abstract**. Dejando un espacio, se consignarán las palabras clave con el subtítulo **Key words**.

### Páginas sucesivas

**Texto.** Organizado en secciones. Estas estarán encabezadas por subtítulos en mayúsculas, sin punto final. El texto contendrá las entradas para todas las tablas, figuras, referencias bibliográficas y material complementario. A continuación del texto se listarán las referencias bibliográficas.

**Formato de las citas en el texto.** Se consignará, entre paréntesis en color de fuente azul, el apellido del primer autor (seguido de la expresión *et al* si se trata de más de dos autores) y el año de publicación. Si el artículo tiene sólo dos autores, se consignarán ambos, separados por la letra “y”. Si la construcción así lo requiere podrá colocarse la cita a mitad de la oración.

- Las citas textuales o directas. Estas reproducen de forma exacta el material, sin cambios o añadidos. Se debe indicar el autor, año y número de página. Si la fuente citada no tiene paginación, entonces se escribe el número de párrafo. Si la cita tiene menos de 40 palabras se coloca como parte del cuerpo del texto, entre comillas y al final entre paréntesis se señalan los datos de la referencia.

“Para poder desarrollar una unidad didáctica juegan especial relevancia las ideas previas de los estudiantes” (Galindo *et al.*, 2005, p. 3).

Al analizar los resultados coincidimos con Galindo *et al.* (2005) en que, “para poder desarrollar

una unidad didáctica juegan especial relevancia las ideas previas de los estudiantes”.

#### Si la cita pertenece a un trabajo escrito por un solo autor:

...”el docente universitario es reconocido por el alto nivel de preparación académica y profesional en su campo disciplinar, sin que esta formación necesariamente esté acompañada por conocimientos específicos sobre la práctica de la enseñanza”... (Lucarelli, 2004, p. 505)

#### Si la cita pertenece a un trabajo escrito por dos solo autores:

“Esta tarea incluye un esfuerzo intencional en el ámbito de la formación docente, estimulando saberes y comprendiendo su construcción” (da Cunha y Lucarelli, 2005, p. 1)

Si la cita tiene más de 40 palabras debe escribirse en un párrafo aparte, sin comillas, alineado a la izquierda y con un margen de 2,54 cm o 5 espacios de tabulador. Todas las citas deben ir a doble espacio.

Un *practicum* es una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. En un contexto que se aproxima al mundo de la práctica, los estudiantes aprenden haciendo, aunque su hacer a menudo se quede corto en relación con el trabajo propio del mundo real. Aprender haciéndose cargo de proyectos que simulan y simplifican la práctica, o llevar a cabo, relativamente libre de las presiones, las distracciones y los riesgos que se dan en el mundo real al que, no obstante, el *practicum* hace referencia. Se sitúa en una posición intermedia entre el mundo de la práctica, el mundo de la vida ordinaria y el mundo esotérico de la Universidad (Schön, 1997, p. 45-46).

- Citas indirectas o paráfrasis. En estos casos se reproduce con propias palabras la idea de otro. Siguen las normas de la citación textual, a excepción del uso de comillas y citas en párrafo aparte.

#### Modelos

- Según Huizinga (1952) son características propias de la nobleza las buenas costumbres y las maneras distinguidas, además la práctica de la justicia y la defensa de los territorios para la protección del pueblo.

- Así aparecen las grandes monarquías de España, Francia e Inglaterra, las cuales intentaron hacerse con la hegemonía europea entablado guerra en diversas ocasiones (Spielvogel, 2012, p. 425).

En los únicos casos en donde se puede omitir de forma deliberada el número de página es en los de paráfrasis y esto cuando se estén resumiendo varias ideas expresadas a lo largo de toda una obra y no una idea particular fácilmente localizable en la fuente citada.

**b- Referencias bibliográficas.** Formato de las citas en la lista de referencias (al final del texto). Se utilizarán las normas APA 2016. Se organiza alfabéticamente y se le coloca sangría francesa

- Libro: Apellido, A. A. (Año). *Título*. Ciudad, País: Editorial
- Libro con editor: Apellido, A. A. (Ed.). (Año). *Título*. Ciudad, País: Editorial.
- Libro electrónico: Apellido, A. A. (Año). *Título*. Recuperado de <http://www...>
- Libro electrónico con DOI: Apellido, A. A. (Año). *Título*. doi: xx
- Capítulo de libro: únicamente en los casos de libros compilatorios y antologías donde cada capítulo tenga un autor diferente y un compilador o editor: Apellido, A. A., y Apellido, B. B. (Año). Título del capítulo o la entrada. En A. A. Apellido. (Ed.), *Título del libro* (pp. xx-xx). Ciudad, País: Editorial.
- Publicaciones periódicas formato impreso: Apellido, A. A., Apellido, B. B., y Apellido, C. C. (Fecha). Título del artículo. *Nombre de la revista*, volumen(número), pp-pp.
- Publicaciones periódicas con DOI: Apellido, A. A., Apellido, B. B. y Apellido, C. C.

- (Fecha). Título del artículo. *Nombre de la revista, volumen*(número), pp-pp. doi: xx
- Publicaciones periódicas online: Apellido, A. A. (Año). Título del artículo. *Nombre de la revista, volumen*(número), pp-pp. Recuperado de <http://www...>
  - Artículo de periódico impreso: Apellido A. A. (Fecha). Título del artículo. *Nombre del periódico*, pp-pp. O la versión sin autor: Título del artículo. (Fecha). *Nombre del periódico*, pp-pp.
  - Artículo de periódico online: Apellido, A. A. (Fecha). Título del artículo. *Nombre del periódico*. Recuperado de <http://www...>
  - Tesis de grado: Autor, A. (Año). *Título de la tesis* (Tesis de pregrado, maestría o doctoral). Nombre de la institución, Lugar.
  - Tesis de grado online: Autor, A. y Autor, A. (Año). *Título de la tesis* (Tesis de pregrado, maestría o doctoral). Recuperado de <http://www...>
  - Referencia a páginas webs: Apellido, A. A. (Fecha). *Título de la página*. Lugar de publicación: Casa publicadora. Recuperado de <http://www...>
  - Fuentes en CDs: Apellido, A. (Año de publicación). *Título de la obra* (edición) [CD-ROM]. Lugar de publicación: Casa publicadora.
  - Películas: Apellido del productor, A. (productor) y Apellido del director, A. (director). (Año). *Nombre de la película* [cinta cinematográfica]. País: productora.
  - Serie de televisión: Apellido del productor, A. (productor). (Año). *Nombre de la serie* [serie de televisión]. Lugar: Productora.
  - Video: Apellido del productor, A. (Productor). (Año). *Nombre de la serie* [Fuente]. Lugar.
  - Podcast: Apellido, A. (Productor). (Fecha). *Título del podcast* [Audio podcast]. Recuperado de <http://www...>
  - Foros en internet, lista de direcciones electrónicas y otras comunidades en línea: Autor, (Día, Mes, Año) Título del mensaje [Descripción de la forma] Recuperado de <http://www...>

# 3º Jornadas de Enseñanza de las Ciencias Veterinarias

25 y 26 de agosto de 2017  
Sheraton Hotel. Mar del Plata. Argentina

La formación de profesionales comprometidos con la enseñanza es responsabilidad principal e ineludible de la Universidad.

Suscríbase para recibir información sobre fechas de inscripción, envío de e-poster y costos en:



[jornadas.docentes.veterinaria@gmail.com](mailto:jornadas.docentes.veterinaria@gmail.com)

El objetivo de esta Jornada es reunir a docentes de las Facultades de Ciencias Veterinarias de Argentina y países latinoamericanos para presentar, difundir y discutir aspectos didácticos que hacen a la enseñanza de las ciencias veterinarias.

**ATENCIÓN: CUPOS LIMITADOS**  
(Se dará prioridad a aquellos que presenten e-poster)

3º JORNADAS  
ENSEÑANZA DE LAS  
CIENCIAS VETERINARIAS  
MAR DEL PLATA 2017



Auspicado por:



FACULTAD DE CIENCIAS VETERINARIAS  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA



Facultad de  
Ciencias Veterinarias  
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires



Veterinaria  
UCCuyo

**Asociación Argentina para la Enseñanza de las Ciencias Veterinarias**



En el marco de las 10º Jornadas Internacionales de Veterinaria Práctica  
del Colegio de Veterinario de la provincia de Buenos Aires

[jornadas.docentes.veterinaria@gmail.com](mailto:jornadas.docentes.veterinaria@gmail.com)

<http://aaeciv.wixsite.com/aaeciv>