

Editorial

Los jóvenes siempre en la sociedad son disruptivos, vienen a mostrarnos y enseñarnos nuevas maneras de hacer y actuar ante la realidad, acompañados de las novedosas tecnologías que avanzan, en nuestra era, de manera exponencial.

Ellos tienen esa semilla de la innovación, que nos provoca a salir de la zona cómoda y rutinaria a los docentes y adultos en general, nos incitan a probar nuevas maneras de enseñar, trabajar, liderar y actuar más alentadoras y motivadoras.

A su vez, ellos están ávidos de aprendizajes de manera continua y necesitan de nosotros, en nuestros roles de docentes, padres, líderes de una empresa, tutores, personas adultas en general, en el que cumplamos el rol de mentores, es decir, de personas inspiradoras que con nuestra amplia experiencia y aquellos golpes que nos ha dado la vida pongamos a disposición de ellos todas nuestras vivencias y herramientas que fuimos construyendo a lo largo de nuestra existencia, para que puedan progresar y emprender nuevos horizontes desde un camino ya recorrido y tal vez con más prudencia, sabiduría y sueños, que nosotros. Y esto implica correr los límites e ir más allá de lo que hemos llegado nosotros, contribuyendo a la evolución de los seres humanos.

En nuestro rol de mentores podemos brindarles sugerencias y enseñanzas inspiradoras tales como el valor del esfuerzo, dedicación y perseverancia para ir tras los sueños que tenemos, a pesar de los todos los fracasos y equivocaciones que podamos tener en dicho trayecto; a nunca bajar los brazos; a afrontar todos los obstáculos materiales y también, a veces, de otras personas que se interponen en nuestro recorrido, siempre manteniendo nuestra llama encendida de la esperanza y creencia en esos sueños.

Darle otras sugerencias tales como, que por más ríspido que encuentren su camino, deben seguir adelante, no detenerse, el tiempo pasa y lo más fácil es culpar a otros de nuestros miedos y falencias. Para ello, tenemos que leer libros inspiradores, investigar la biografía de aquellas personas que tuvieron grandes logros en el ámbito que nos queremos desenvolver, entrevistar personas que pueden enseñarnos atractivas maneras de lograr los objetivos que nos proponemos, a aprender y reflexionar sobre nuestros errores, entre otras acciones.

Otras enseñanzas pueden ser que por más duro sea el camino llegar a destino y cumplir con nuestra meta, no tiene precio. Pero, sin perder de vista, que en el trayecto es donde más aprendemos y nos enriquecemos conociendo nuevas personas, poniendo a prueba nuestros talentos, observando los detalles y también teniendo una vista panorámica de todo.

Para finalizar, queremos dejar como reflexión lo bueno que es reconocer nuestras emociones en las distintas partes del camino y aprender a manejarlas para transformar nuestras vidas y asumir desafíos con valentía y un espíritu aventurero e investigativo abierto a nuevas experiencias y personas que vienen a enseñarnos aquello que necesitamos para desarrollarnos como personas y profesionales.

Mg. Cecilia Raschio – Esp. Guillermo Gallardo



Staff

Editora en Jefe

Mgter. Cecilia Raschio

Observatorio Provincial de Educación Superior. Área de Ciencia y Técnica - Vice Rectorado de Investigación, Extensión y Vinculación. Universidad Juan Agustín Maza, Mendoza.

Co-Editores

Esp. Guillermo Gallardo

Observatorio Provincial de Educación Superior. Área de Ciencia y Técnica - Vice Rectorado de Investigación, Extensión y Vinculación. Universidad Juan Agustín Maza, Mendoza.

D. I. Mauricio Galeone

Editorial UMaza. Universidad Juan Agustín Maza, Mendoza.

Editores Asistentes

Esp. Carolina Cortez Shall

Facultad de Educación. Universidad Juan Agustín Maza, Mendoza.

Esp. Griselda Opel

Facultad de Ciencias Sociales y Comunicación. Universidad Juan Agustín Maza, Mendoza.

Lic. Sofía Cordoba

Facultad de Ciencias Sociales y Comunicación. Universidad Juan Agustín Maza, Mendoza.

Comité Editorial

Mg. Mónica Torrecilla - Vicerrectorado de Investigación, Extensión y Vinculación. Universidad Juan Agustín Maza.

Mg. Amalia Salafia - Vicerrectorado Académico. Universidad Juan Agustín Maza.

Mg. Lizzet Vejling - Dirección del Área de Ciencia y Técnica. Universidad Juan Agustín Maza, Mendoza, Argentina.

Esp. Olga Bonetti - Vicerrectorado Académico. Universidad Católica de Córdoba, Córdoba, Argentina.

Dr. Antonio Pantoja Vallejo - Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de Jaén, Jaén, España.

Dra. Susana Gallar - Red Andina de Universidades. Mendoza, Argentina.

Dra. Viviana Garzuzi - Pontificia Universidad Católica Argentina. Sede Mendoza, Mendoza, Argentina.

Mg. Belén Pulvirenti - Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.

Dra. Mercedes Barischetti - Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.

Dr. Enrique Ruiz Blanco - Universidad del Aconcagua, Mendoza, Argentina.

Mg. Marcela Sabatini - Universidad Champagnat, Mendoza, Argentina.

Dra. Ana María Repetto - Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.

Universidad Juan Agustín Maza
Av. Acceso Este - Lateral Sur 2245 - Guaymallén, Mendoza

Sumario

4 Artículo

Relación del perfil del estudiante de enfermería de Mendoza, Argentina y su rendimiento académico
Marcos Gai y Estela Franco
mgiai@umaza.edu.ar

14 Artículo de opinión

La evaluación en la mira
María de Belén Pulvirenti
mariabelenpulvirenti@gmail.com.ar

22 Trabajos finales de Posgrado

El docente y el estudiante de primer año: un largo viaje a la aventura de enseñar
Mauricio Ariel Hualpa
mahualpa91@gmail.com

32 Reflexiones Internacionales

Cómo la dinámica del equipo impacta en la felicidad de los trabajadores
Rodrigo Rojas Foncillas (Chile)
rodrigo@beside.cl

36 Entrevista

Rectores de institutos de Nivel Superior de la Provincia de Mendoza
María Alejandra Gatto D'Andrea
mgattodandrea@yahoo.com.ar

Contactos

Contacto principal
Cecilia Raschio
Universidad Juan Agustín Maza
Cel.: +54 2615864546
craschio@umaza.edu.ar

Contacto de soporte
Editorial UMaza
Mauricio Galeone
Tel.: +54 261 4056200 int. 288
editorialmaza@umaza.edu.ar

40 **Experiencia Educativa**
Visibilizar la conservación de la memoria intelectual
institucional
Lizzet Vejling
cienciaytecnica@umaza.edu.ar

43 **Links de interés**
Links recomendados

Las opiniones expresadas en esta publicación son responsabilidad exclusiva
de los autores y no necesariamente reflejan la posición de la Universidad.

Artículo

Relación del perfil del estudiante de enfermería de Mendoza, Argentina y su rendimiento académico

Relation of the profile of the nursing student of Mendoza, Argentina and his academic performance

Marcos Giai

<https://orcid.org/0000-0003-3687-5645>

Bioquímico (Universidad Nacional de Córdoba). Licenciado en Educación en Ciencias Ambientales (Universidad Tecnológica Nacional). Magister en Gestión Integrada de Recursos Hídricos (Universidad Nacional de Cuyo).

Docente e Investigador de Universidad Juan Agustín Maza. Docente Escuela de Enfermería – Universidad Nacional de Cuyo. Docente e Investigador – Instituto de Docencia Investigación y Capacitación Laboral de la Sanidad Argentina.

Revisor-Consultor Revista Educación Médica (Universidad de Murcia). Revista de Agronomía Colombiana (Universidad Nacional de Colombia)



Estela Dolores Franco

<https://orcid.org/0000-0001-7397-4744>

Licenciada en Enfermería (Universidad del Aconcagua). Diplomada en Gestión de Instituciones Socio-Educativas (Universidad Abierta Interamericana). Profesora Universitaria de Enfermería (Universidad de Mendoza).

Docente e Investigador de Universidad Juan Agustín Maza. Docente Escuela de Enfermería – Universidad Nacional de Cuyo. Docente e Investigador – Instituto de Docencia Investigación y Capacitación Laboral de la Sanidad Argentina.



Dirección electrónica: mgiai@umaza.edu.ar; efranco@umaza.edu.ar

Palabras clave: Enfermería, Mendoza, Estudiantes, Rendimiento, Dificultades

Keywords: *Nursing, Mendoza, Students, Performance, Difficulties*

Como citar este artículo: Giai, M. y Franco, E. (2023) Relación del perfil del estudiante de enfermería de Mendoza, Argentina y su rendimiento académico. Revista En la mira. La educación superior en debate, 4(7), p4-13

Resumen

Introducción: La formación en enfermería se realiza en instituciones de formación que resalten los valores profesionales e inculcando valores basados en el sentimiento humano y no solo técnico-profesional. **Objetivo:** Caracterizar socio-demográficamente al estudiante de enfermería y analizar su relación con las dificultades de aprendizaje. **Método:** Estudio descriptivo-transversal. Realizado en la ciudad de Mendoza, Argentina entre los meses de octubre y noviembre de 2022. Se empleó el Cuestionario para Estudiantes de Enfermería. La muestra fue de 70 alumnos de una población de 85 alumnos de tercer año turno tarde. **Resultados:** La mayoría de los alumnos eligió la carrera por vocación a ayudar y por su salida laboral bien remunerada. Los alumnos aspiran

a mejorar su rendimiento académico para continuar sus estudios de grado. Las principales dificultades enumeradas fueron la falta de concentración y las dificultades familiares. Manifestaron recibir mayor apoyo desde el entorno familiar, que del institucional o sus pares. **Conclusiones:** Los estudiantes de enfermería de nuestro medio son individuos con vocación de servicio en la atención y cuidado de las personas, con expectativas de realización laboral bien remunerada y metas académicas de continuar su formación al grado superior. Se destaca la importancia del apoyo familiar y la necesidad de recibir apoyo económico-institucional (becas) durante el cursado de la carrera.

Abstract

*Nursing training is carried out in training institutions that highlight professional values and instilling values based on human feeling and not just technical-professional. **Objective:** Socio-demographically characterize the nursing student and analyze their relationship with learning difficulties. **Method:** Descriptive-cross-sectional study. Held in the city of Mendoza, Argentina between the months of October and November 2022. The Questionnaire for Nursing Students was used. The sample was 70 students from a population of 85 third-year students late shift. **Results:** The majority of the students chose the career by vocation to help and for their well-paid work output. Students aspire to improve their academic performance to continue their degree studies. The main difficulties listed were lack of concentration and family difficulties. They said they received more support from the family environment, than from the institutional or their peers. **Conclusions:** The nursing students of our environment are individuals with a vocation of service in the care and care of people, with expectations of well-paid work performance and academic goals to continue their training to the higher level. The importance of family support and the need to receive economic-institutional support (scholarships) during the course of the career are highlighted.*

Introducción

En la enseñanza de la Enfermería se debe lograr un cuidado humanizado del paciente llamado también, humanístico u holístico por parte del personal de enfermería, y sería preciso partir de su formación dentro de las Instituciones de Educación en Enfermería, donde se indague sobre los valores profesionales que se forman dentro de éstas, inculcando valores se garantiza un trato humano, basado en el sentimiento y la realidad humana, no solo en lo técnico profesional.

Este modelo de formación desde el docente hacia el trato humanizado debe ser incluido en la plataforma curricular de la carrera de enfermería, pero muchos de los aspectos personales de la capacitación son parte del currículum oculto y que cada alumno observa del comportamiento de su docente en los ámbitos de capacitación convencionales y no convencionales¹.

En los últimos años en nuestro país, las recurrentes crisis financieras e institucionales, vulneraron a nuestra sociedad y a nuestros estudiantes de enfermería, algo a lo que las instituciones formadoras de enfermeros tampoco estuvieron exentas y se caracterizaron por gestionar con un presupuesto total decreciente, una tasa incrementada de la matrícula, de lo que resulta un presupuesto por alumno decreciente. Salarios docentes bajos, con escasas diferencias entre las distintas categorías, que tiene efectos negativos sobre la calidad, dedicación y formación académica del plantel docente. Infraestructuras deficientes para la atención adecuada de una matrícula creciente, alumnos que en su gran mayoría recibieron una preparación deficiente en sus estudios secundarios.

Se ve con frecuencia gran contraste entre lo que se enseña en las aulas y lo que se aprende en los centros asistenciales en los que se realizan las prácticas clínicas, que conlleva a generar en los estudiantes dificultades en la inserción a la misma. Sería demasiado, querer llegar a un nivel de concordancia perfecta entre la teoría y la práctica².

Para la investigadora española Tiscar González ³, se enumeran las principales barreras de la práctica de la enfermería basada en evidencia que limitan al estudiante de enfermería español: la falta de tiempo dentro de horario laboral, falta de recursos y ayudas, crisis económicas, falta de apoyo de la organización para hacer investigación, falta de apoyo de la organización para implementar los cambios, falta dominio de idiomas, especialmente del inglés, la no colaboración y reticencias de las compañeras de trabajo, el no reconocimiento de la investigación enfermera, entre otras³.

En nuestro medio, en investigaciones propias, se concluyó que las cualidades que debe tener un enfermero son el fundamento de porque elegir esta profesión y habla de los más sentidos valores de una persona, su sentir humano y su responsabilidad, por sobre cualquier otra cualidad humana. La sociedad mendocina no siempre reconoce a la carrera de enfermería profesional con el debido conocimiento de su causa, su función de ser y su rol dentro de la sociedad en general. La percepción de los estudiantes de la carrera manifiesta que la imagen del enfermero en la sociedad es equivocada o subestimada^{4,5}.

El propósito de esta investigación fue conocer cuáles son las características sociodemográficas del estudiante de la carrera de enfermería profesional, también lo son las necesidades de formación, las situaciones favorables y desfavorables del cursado de la carrera, su inmediata integración al ámbito laboral y sus perspectivas de la carrera, todo en conjunción con las características personales y sus vocaciones. De lo expresado, se podrá reorientar la mejor educación de los mismos de forma convencional y no convencional, para lograr la formación íntegra del enfermero profesional que la sociedad mendocina reclama. Todo esto sin dejar de lado el conocimiento, la tecnología y los avances científicos bajo la premisa de respeto a la vida y a la dignidad humana.

Método

El trabajo de investigación fue descriptivo-transversal. Se llevó a cabo en la ciudad de Mendoza, Argentina, entre los meses de octubre de 2017 y noviembre de 2018. La recolección de datos se llevó a cabo mediante el empleo de un instrumento de medición validado: Cuestionario para Estudiantes de Enfermería⁶ el que consta inicialmente de 13 preguntas sobre la caracterización demográfica y los restantes cinco tópicos de motivación de estudio, dificultades y rendimiento académico, de tipo cerrado con escalamiento de Likert en las marcas de cotejo. Los resultados fueron tabulados en planillas de cálculo y analizados estadísticamente con test de X^2 en las contingencias de variable y análisis de tendencia (Regresión lineal – R^2) para definir estadísticamente las percepciones del grupo de alumnos encuestados.

Resultados

La muestra fue de 70 alumnos de una población de 85 alumnos de tercer año turno tarde, que concurren al mencionado instituto y que voluntariamente aceptaron participar del trabajo de investigación, por muestreo aleatorio simple con un intervalo de confianza del 95% y un margen de error del 5%.

Se encontró un marcado predominio de estudiantes femeninos (74%) en una relación 3:1. Con respecto a la edad de los participantes se observó un predominio de estudiantes de enfermería menores de 25 años (44%) y con una tendencia decreciente en los siguientes rangos (r^2 : 0,3674). Según la zona de residencia, se observó un predominio de estudiantes de enfermería (33%) provenientes del departamento Guaymallén, seguido de Godoy Cruz y Las Heras. En lo referente al estado civil, se visualizó un franco predominio de estudiantes solteros (61%) sobre el resto de los encuestados de la muestra analizada. El 51% de los mismos manifestó no tener hijos. (Ver Tabla 1).

Tabla 1. Caracterización socio-demográfica de los estudiantes de enfermería

Variable	Frec Abs	Frec Rel	Obs
Sexo			
Masculino	18	26 %	
Femenino	52	74 %	
Edad			
< 25 años	31	44 %	
26-30 años	11	16 %	
31-35 años	4	6 %	
36-40 años	14	20 %	
> 40 años	10	14 %	
Lugar de Residencia			
Capital	6	9 %	
Las Heras	11	16 %	
Godoy Cruz	13	18 %	
Guaymallén	23	33 %	
Luján	7	10 %	
Maipú	10	14 %	
Estado Civil			
Soltero	43	61 %	
Casado	11	16 %	
Separado	4	6 %	
Divorciado	5	7 %	
En pareja	7	10 %	
Hijos			
Ninguno	36	51 %	
1 a 2	22	31 %	
3 a 4	11	16 %	
> a 4	1	2 %	

Referido a la formación secundaria previa, el 74% de los mismos proviene de establecimientos educativos de gestión estatal y el resto de la educación privada. Los progenitores de los alumnos en su mayoría habían completado estudios primarios (42%) y secundarios (32%), encontrándose una diferencia significativa en el nivel secundario entre los padres con respecto a las madres de los alumnos (X^2 , p : 0,0218).

El 91% de los alumnos encuestados no percibe beca o ayuda económica para sus estudios. El 83% de los mismos manifestó realizar otra actividad laboral además de cursar la carrera, de los cuales el 27% lo hace en jornada completa. La mayoría de los que trabaja, lo realiza como empleado (50%) o en cuidado de personas (33%). (Ver Tabla 2).

Tabla 2. Antecedentes académicos y laborales de los estudiantes de enfermería

Variable	Frec Abs	Frec Rel	Obs
<i>Estudios Secundarios</i>			
Público	52	74 %	
Privado	18	26 %	
<i>Nivel de estudios de progenitoræ</i>			
<i>Nivel Primario</i>			
Padres	21	16 %	
Madres	38	30 %	
<i>Nivel Secundario</i>			
Padres	30	24 % (*)	
Madres	16	13 %	
<i>Nivel Terciario</i>			
Padres	8	6 %	
Madres	8	6 %	
<i>Nivel Universitario</i>			
Padres	2	2 %	
Madres	4	3 %	
			p: 0,0218
<i>Becas de Estudio</i>			
Si	6	9 %	
No	64	91 %	
<i>Tipo de Trabajo/Empleo informal</i>			
Empleado en relación de dependencia	35	50 %	
Ama de casa/Cuidados del hogar	3	4 %	
Obreros	0	0 %	
Cuidado de Ancianos	20	29 %	
Cuidado de Niños	3	4 %	
Trabajador eventual	3	4 %	
Fuerzas Armadas/Seguridad	2	3 %	
Desocupado	4	6 %	
(*) Significancia p < 0,05			

Los alumnos de la carrera indicaron que la principal razón para elegir la carrera (85%), fue por la vocación de ayudar a las personas, seguido de la necesidad de alcanzar una profesión que lo satisfaga, (61%) y la necesidad de acceder a un trabajo bien remunerado con un 53% de los encuestados que lo señalaron. Mientras que las razones que menos motivaron a la elección de la carrera fueron para pasarla bien y divertirse (4%), la falta de trabajo después de graduarse en la secundaria y la falta de motivaciones (10%) y el hecho de complacer la voluntad de sus padres (11%). La principal meta inmediata de los estudiantes de enfermería estudiados es obtener un grado universitario con un 66% de intención, seguido de la necesidad de mejorar su rendimiento académico con un 50% y la necesidad de buscar ayuda profesional para el rendimiento académico con un 29% de la intención. La posibilidad de cambiar de carrera fue totalmente descartada por los encuestados y solamente un 1% no tiene en claro sus metas aún. La principal ra-

zón que dificultó el rendimiento académico de los estudiantes de enfermería fue la poca concentración con un 36% de la intención percibida, seguida de las dificultades familiares con un 29% y las dificultades personales con un 21%. Los disgustos de haber elegido una carrera inapropiada fue la opción menos señalada por la muestra seleccionada, como también la dificultad de movilidad, el ausentismo y la adaptación a la vida estudiantil. (Ver Tabla 3).

Tabla 3. Motivaciones, metas y dificultades de los estudiantes de enfermería

Variable	Frec Abs	Frec Rel	Obs
<i>Motivaciones para ser enfermero</i>			
- Complacer a mis padres	8	11 %	
- Independizarme de mi familia	14	20 %	
- No conseguí trabajo al graduarme de escuela secundaria	7	10 %	
- No tenía otra cosa que hacer	7	10 %	
- Buscar mejor ambiente social	13	19 %	
- Pasarla bien y divertirme	3	4 %	
- Desarrollar mis talentos y habilidades	29	41 %	
- Alcanzar una profesión que me satisfaga	43	61 %	
- Conseguir un trabajo bien remunerado	37	53 %	
- Convertirme en una persona educada y útil a la sociedad	22	31 %	
- Alcanzar status y prestigio	12	17 %	
- Por vocación de ayudar a las personas	60	85 %	
<i>Metas inmediatas al graduarse</i>			
- Cambiarme de carrera	0	0 %	
- Trasladarme a otra Escuela de Enfermería	2	3 %	
- Mejorar mis notas	35	50 %	
- Buscar ayuda profesional	20	29 %	
- Obtener un grado universitario	46	66 %	
- Abandonar la carrera al final del semestre	2	3 %	
- Buscar otras alternativas que no sean estudios terciarios	3	4 %	
- No he establecido metas inmediatas	1	1 %	
<i>Dificultades en el rendimiento (causas)</i>			
- Disgusto con la carrera seleccionada	1	1 %	
- Pérdida de interés en los estudios	5	7 %	
- Poca dedicación a los estudios	9	13 %	
- Ausentismo en las clases	2	3 %	
- Pobres destrezas de estudio	5	7 %	
- Falta de capacidad intelectual	9	13 %	
- Poca memoria	10	14 %	
- Dificultades familiares	20	29 %	
- Problemas económicos	10	14 %	
- Dificultades personales	15	21 %	
- Dificultades de salud	5	7 %	
- Poca concentración	25	36 %	
- Dificultades de adaptación a cursado	2	3 %	
- Dificultades para independencia personal	7	10 %	
- Dificultades de hospedaje o movilidad	2	3 %	

Al analizar la percepción de los distintos apoyos recibidos por los alumnos, se evidenció una muy buena percepción de la ayuda familiar en la realización de los estudios de su carrera, con una moderada tendencia decreciente hacia los valores negativos (Regular-Malo). (R^2 : 0,6349). Con respecto al apoyo institucional, se observó una buena percepción para la realización de los estudios, se evidenció una débil tendencia a disminuir hacia los valores negativos (R^2 : 0,048). Se observó una muy buena percepción de la ayuda de parte de los compañeros de estudio y una tendencia moderada a disminuir hacia los valores negativos (R^2 : 0,5996). Al ser interrogados sobre la percepción del apoyo económico para el estudio, se evidenció una leve tendencia creciente hacia los valores negativos (R^2 : 0,1594). Se observó una percepción buena del apoyo pedagógico pero ninguna tendencia manifiesta hacia la mejoría o empeoramiento de la percepción (R^2 : 0,0018). (Ver Tabla 4).

Tabla 4. Apoyos percibidos de los estudiantes de enfermería

Percepción del estudiante	E	MB	B	R	M	Regresión (R2)	Tendencia
Apoyo Familiar	40	12	8	3	7	0,6349	↓↓
Apoyo de alumnos/compañeros de estudio	22	35	5	6	2	0,5996	↓↓
Apoyo Académico-Institucional	3	28	24	10	4	0,0480	↓
Apoyo Económico	8	16	13	17	12	0,1594	↑
Apoyo de orientación y pedagógico	4	20	21	14	8	0,0018	nula

Referido a la motivación percibida para alcanzar metas académicas se observó una muy buena concordancia con la motivación para alcanzar los objetivos académicos (Media: 3,84. $Score_{max}$ 4,0. 95%) y una tendencia moderada a disminuir hacia los valores negativos (R^2 : 0,6527). Se evidenció una buena concordancia con la motivación para alcanzar mejores hábitos de estudio (Media: 2,78. $Score_{max}$ 4,0. 70%) y una leve tendencia a disminuir hacia los valores negativos (R^2 : 0,2316). Con respecto a la distribución de tiempos de estudio hubo una buena concordancia (Media: 2,63. $Score_{max}$ 4,0. 66%) y una leve tendencia a disminuir hacia los valores negativos (R^2 : 0,2683). Al momento de afrontar dificultades familiares se evidenció una buena a regular concordancia en las percepciones (Media: 2,83. $Score_{max}$ 4,0. 70%) y una moderada tendencia a disminuir hacia los valores negativos (R^2 : 0,5748). Se observó una buena concordancia en la percepción de la motivación para afrontar problemas personales (Media: 3,01. $Score_{max}$ 4,0. 75%) y una muy marcada tendencia a disminuir hacia los valores negativos (R^2 : 0,9065). Hubo una muy buena concordancia con la motivación para tomar decisiones y solucionar problemas (Media: 3,41. $Score_{max}$ 4,0. 85%) y una marcada tendencia a disminuir hacia los valores negativos (R^2 : 0,9043). Se observó una muy buena concordancia con la motivación para resolver problemas con el docente (Media: 3,39. $Score_{max}$ 4,0. 85%) y una marcada tendencia a disminuir hacia los valores negativos (R^2 : 0,9100). Se observó una muy buena concordancia con la motivación para enfrentar retos académicos (Media: 3,41. $Score_{max}$ 4,0. 85%) y una tendencia moderada a disminuir hacia los valores negativos (R^2 : 0,7786). Al ser interrogados sobre la ventaja de recomendar el apoyo psicosocial a ingresantes a la carrera se percibió una buena a regular concordancia (Media: 2,49. $Score_{max}$ 4,0. 62%) y una tendencia leve a disminuir hacia los valores negativos (R^2 : 0,4301). (Ver Tabla 5).

Tabla 5. Motivaciones percibidas por los estudiantes de enfermería

Percepción del estudiante	M	A	P	CN	N	Media Score _{max} : 4	IC %	Regresión (R2)	Tendencia
Alcanzar metas académicas	57	11	2	0	0	3,84	95	0,6527	↓↓
Desarrollar hábitos de estudio	7	45	14	4	0	2,78	70	0,2316	↓
Organizar horarios de estudio	9	29	26	4	0	2,63	66	0,2683	↓
Afrontar dificultad familiar	16	28	21	3	0	2,83	70	0,5748	↓↓
Afrontar dificultad personal	24	24	17	3	0	3,01	75	0,9065	↓↓↓
Tomar decisiones y soluciones	39	20	11	0	0	3,41	85	0,9043	↓↓↓
Resolver con ayuda docente	35	26	8	0	0	3,39	85	0,9100	↓↓↓
Enfrentar retos académicos	41	21	2	0	2	3,41	85	0,7786	↓↓
Recomendar apoyo a ingresantes	14	23	19	4	7	2,49	62	0,4301	↓

Discusión

Se concluye de esta investigación, que el perfil sociodemográfico del estudiante de enfermería del IDICSA se corresponde con estudiantes en su mayoría comprendidos entre 25 a 35 años de edad, la mayoría proveniente de escuelas secundarias de gestión estatal, de un perfil socioeconómico medio-bajo, la mayoría trabajadores en relación de dependencia, con progenitores con educación inicial-media y provenientes de lugares de residencia correspondientes a áreas suburbanas y urbano-marginales (alejadas del área metropolitana de la ciudad de Mendoza), coincidiendo esta caracterización con las publicadas por otros autores en Latinoamérica^(6,7). La deficiente formación de nivel medio orientada a las ciencias de la salud de los alumnos ingresantes, sin importar el tipo de gestión estatal o privada, dificulta la articulación, permanencia y expectativas de rendimiento académico de la carrera de enfermería. Muy pocos alumnos ingresantes (menos del 5%), provienen de abandonar otras carreras afines de la salud (medicina, odontología, tecnicaturas, etc.).

Los bajos rendimientos académicos y la dificultad de coincidir los horarios de cursado con las actividades laborales son los motivos que llevan a la deserción de la carrera en sus primeros años. Se encontraron rendimientos bajos asociados a problemas de concentración para el estudio y por situaciones problemáticas personales y de su entorno familiar directo.

Sin embargo, cabe señalar que la voluntad de aprender de los alumnos se va incrementando conforme avanzan en el cursado de la carrera, con elevado sentido de resiliencia y con el soporte emocional de su grupo familiar por encima del de sus pares y docentes. Las tendencias positivas más observadas en la muestra estudiada, se enfocaban en enfrentar los retos para alcanzar las metas académicas. Dichas metas académicas se focalizan en aumentar su rendimiento para acceder a estudios de grado (Licenciatura) con la ayuda de la asesoría pedagógica, a pesar de considerar la masa de los alumnos como de poco interés, la ayuda psicopedagógica durante el proceso educativo, tal vez por la escasa disponibilidad horaria que disponen los mismos para asistir a las clases de apoyo.

Como lo señalan diversos autores, muchos alumnos que desarrollan la misma actividad que sus progenitores (empleados en su mayoría) y viven con ingresos familiares precarios, se inclinan a elegir la carrera para obtener una mejor fuente de ingresos económicos, a pesar muchas veces de no contar con una vocación innata por el cuidado de los enfermos^(8,9,10).

La mayoría de los estudiantes y por la naturaleza de la profesión son mujeres, que en su mayoría manifestó haber estado trabajando anteriormente en el cuidado de personas, desde la informalidad a la

práctica remunerada (cuidadores gerontológicos) desde temprana edad y coincidente al momento de realizar sus estudios de nivel medio, como se percibió en estudios propios en estudiantes mendocinos de enfermería ⁽⁶⁾. La permanencia en la carrera es mayor en las mujeres que en los varones, ya que estos últimos tienden a obtener mejores condiciones socioeconómicas con nuevos empleos que dificultan su cursado, mientras que las primeras, ven en su futura carrera, un aporte económico adicional a su grupo familiar, teniendo que reorganizar sus tiempos y planificación familiar en pos de su carrera. Quizá la situación económica que se percibe en la mayoría de los estudiantes que no desertaron constituye un reto y les brinda motivación, disposición y capacidad para concluir la carrera, como lo describe la teoría psicológica de Tinto; y no solamente diferencian los beneficios que obtendrán de acuerdo a los estudios universitarios, como lo señala la teoría económica ⁽¹¹⁾.

Podemos concluir finalmente que este estudio nos permitió caracterizar socio-demográficamente el perfil del estudiante de enfermería de nuestro medio, como individuos con vocación de servicio en la atención y cuidado de las personas, con expectativas de realización laboral bien remunerada y metas académicas de continuar su formación al grado superior. Se destaca la importancia del apoyo que brinda su familia en el proceso de formación y la necesidad de recibir apoyo económico-institucional (becas) durante el cursado de la carrera.

Esta línea de base establecida con la presente investigación, puede ser utilizada con éxito en el perfeccionamiento de las relaciones personal/paciente, fortaleciendo la identidad profesional y creando nuevas perspectivas para un personal más ético y humano sin perder la visión de ciencia y nos permitirá determinar objetivos institucionales para mejorar la gestión educativa de nuestros alumnos, enfocados en la atención de las necesidades planteadas en esta investigación.

Referencias Bibliográficas

1. **Díaz Flores, Martha, Castro Ricalde, Diana Margarita, & Cuevas Jaimes, Brenda Lizeth.** Valores profesionales de enfermería: Una mirada hacia la formación en la Educación Superior. *Humanidades Médicas*. 2012. 12(2), 289-299. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202012000200011&lng=es&tlng=es.
2. **Tessa, R.** Factores estresores percibidos por los estudiantes de la facultad de enfermería de la Universidad Católica del Uruguay en la práctica clínica. *Revista Colombiana de Enfermería*, 2015. 10, 27-34.
3. **Tíscar González, Veronica.** Percepción de la práctica de enfermería basada en la evidencia de estudiantes de un master de investigación. *ENE, Revista de Enfermería, [S.l.]*, v. 9, n. 2, ago. 2015. ISSN 1988-348X.
4. **Giai, M., Baigorria, M., Montecinos, P., Fernandez, B., & Villamil, N. G.** Los estudiantes de Enfermería Profesional y su imagen en la sociedad de Mendoza, Argentina. *Hig. Sanid. Ambient.* 2013. 13 (2): 955-960.
5. **Giai, M., & Franco, E. D.** Percepción del nivel de estrés en estudiantes de enfermería en Mendoza, Argentina. *Investigación, Ciencia y Universidad*, 2019. 3(4), 12-20.
6. **Risquez, M. I. R., García, C. C., & Tebar, E. D. L. Á. S.** Resiliencia y Síndrome de Burnout en estudiantes de enfermería y su relación con variables sociodemográficas y de relación interpersonal. *International Journal of Psychological Research*, 2012. 5(1), 88-95.
7. **Ríos B, Olivo JR, Romero SL.** Los estudiantes de las unidades académicas de enfermería y medicina de la Universidad Autónoma de Nayarit. Un primer análisis a su perfil socioeconómico, cultural y laboral. (2010). Primer congreso Latinoamericano de Ciencias de la Educación.
8. **Moreno, R. Y.** Factores socio-económico-culturales y su influencia en la demanda de una carrera universitaria en el departamento de La Libertad, Perú. *Revista Ciencia y Tecnología*. 2012. Volumen 8 (22). Disponible en: <http://revistas.unitru.edu.pe/index.php/PGM/article/view/198/204>
9. **Hoyos Díaz, R. G.** Niveles socioeconómicos y motivación en la elección de la carrera profesional en estudiantes pre-universitarios. Tesis de Maestría. 2016. Disponible en http://www.repositorioacademico.usmp.edu.pe/bitstream/usmp/2320/1/hoyos_drg.pdf
10. **Badillo-Reyes, L., López-Castellanos, L., & Ortiz-Ramírez, M.** Valores laborales prioritarios en el personal de enfermería. *Rev Enferm Inst Mex Seguro Soc*, 2012, 20(2), 71-78
11. **Rojas Izquierdo, M., González Barrero, M., González Acosta, M. N., & Núñez Herrera, M.** La educación en valores en el contexto de la formación profesional de Enfermería. *Educación Médica Superior*, 2010. 24(2), 0-0.
12. **Alonso, M. D. J. D. V., López, I. E. H., Aguilera, P. M., Cabrera, S. Y. B., Hernández, M. L., & Vargas, M. L. Z.** Perfil sociodemográfico y de intereses profesionales de los estudiantes de licenciatura en enfermería. *Enfermería universitaria*, 2012. 9(1), 27-35.

Artículo de opinión

La evaluación en la mira

María de Belén Pulvirenti

Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación - Facultad de Filosofía y Letras. Magister en Docencia Universitaria y Especialista en Docencia Universitaria - Facultad de Filosofía y Letras. Directora de Asesoría Educativa Universitaria Universidad Juan Agustín Maza. Profesora Adjunta de Metodología de la Investigación Facultad de Filosofía y Letras. Profesora Adjunta del Servicio de Apoyo Pedagógico y Orientación al Estudiante.



Dirección electrónica: mariabelenpulvirenti@gmail.com.ar

Palabras clave: Evaluación; Enseñanza; Aprendizaje; Universidad; Estudiantes universitarios

Keywords: *Evaluation; Teaching; Learning; University; University students*

Como citar este artículo: Pulvirenti, M. B. (2023) La evaluación en la mira. La evaluación de los aprendizajes en el contexto universitario. Revista En la mira. La educación superior en debate. 4(7), pp14-21

Resumen

La evaluación es una problemática compleja, en tanto está atravesada por dimensiones personales, organizativas, técnicas e ideológicas y demanda una mirada amplia que permite cobijar todos los sectores comprometidos.

El objetivo del presente artículo es resignificar la evaluación como una estrategia participativa de cambio y superación, más que un sistema de control «normalizador».

Al analizar las prácticas de evaluación de los aprendizajes en las universidades se advierte el examen final como forma de evaluación hegemónica. Para la que se conforma un tribunal examinador, cuya autoridad está en la figura del presidente, que es el profesor titular de la asignatura. Bajo este dispositivo de evaluación, el estudiante debe dar cuenta de: lo que sabe, en raras ocasiones el tribunal cuestiona sobre otros aspectos que excedan aprendizajes intelectuales.

Sobre estas formas de evaluar se han hecho críticas serias que señalan la importancia de factores psicológicos, fisiológicos y contextuales que inciden en el éxito o fracaso de los estudiantes, los cuales son analizados en el presente manuscrito.

Abstract

Evaluation is a complex problem, as it is crossed by personal, organizational, technical and ideological dimensions and demands a broad view that allows it to cover all the sectors involved.

The objective of this article is to redefine evaluation as a participatory strategy for change and improvement, rather than a «normalizing» control system.

When analyzing learning evaluation practices in universities, the final exam is seen as a form of hegemonic evaluation. For which an examining board is formed, whose authority is in the figure of the president, who is the titular professor of the subject. Under this evaluation device, the student must give an account of: what he knows; on rare occasions the court questions other aspects that exceed intellectual learning.

Serious criticisms have been made about these ways of evaluating that point out the importance of psychological, physiological and contextual factors that affect the success or failure of students, which are analyzed in this manuscript.

La evaluación de los aprendizajes en el contexto universitario

Escribir sobre la evaluación es pararse en un camino incierto ya que es una problemática compleja, en tanto está atravesada por dimensiones personales, organizativas, técnicas e ideológicas y demanda una mirada amplia que permita cobijar todos los sectores comprometidos. «El campo de la evaluación da cuenta de posiciones controvertidas y polémicas no solo desde una perspectiva política sino también desde la pedagógica y didáctica» (Litwin, 1998). A veinticinco años de su fallecimiento sus palabras siguen vigentes porque en el plano didáctico según Cols (2009) «La evaluación educativa, y la evaluación de los aprendizajes en particular, constituyen un importante campo de investigaciones en permanente desarrollo».

La vigencia de las investigaciones obedece a la complejidad que encierra la evaluación para Anijovich (2010) «el abordaje de la evaluación de los aprendizajes resulta un proceso complejo en la medida que se trata de una práctica social anclada en un contexto que impacta de múltiples maneras en los distintos actores involucrados».

Por su parte Davini, (2008) explicita las fisuras en el campo de la evaluación de los aprendizajes, al señalar que desde la didáctica es necesario un replanteo de los sistemas de evaluación; entiende que debe ser resignificada e instrumentada para constituirse en una estrategia participativa de cambio y superación, más que un sistema de control «normalizador». En este punto, es necesario señalar desde la década del 70 gracias a la producción de Scriven y otros, en torno a la evaluación formativa, se han modificado en alguna medida las prácticas de evaluación.

Las investigaciones con orientación constructivista han permitido darle nuevos significados a la evaluación formativa. En el campo de la didáctica argentina los investigadores han avanzado y desarrollaron nuevas categorías como evaluación significativa, mediadora, auténtica o como oportunidad. Sin embargo, en el plano fáctico las prácticas de evaluación siguen siendo cuestionadas, en esta línea Gil Perez (2010) sostiene que es necesario revisar las posturas de los docentes en relación a este tópico: 'Todo parece indicar, en efecto, que la evaluación constituye uno de los dominios en los que las ideas y comportamientos docentes «de sentido común» se muestran más persistentes y constituyen un serio obstáculo, en la medida en que son aceptadas sin cuestionamiento como «lo natural»'.

Por otra parte, la evaluación de los aprendizajes universitarios es práctica situada y las universidades durante el siglo xx soportaron un importante número de intervenciones que ocasionaron retrocesos y vaciamientos, de los que no ha sido fácil recuperarse y que tal vez actualmente deban seguir enfrentando viejos problemas junto a los nuevos desafíos.

Desde la mirada social las universidades están fuertemente cuestionadas; el colectivo en general desconfía que las casas de altos estudios cumplan con las exigencias de los tiempos actuales. Se podría advertir una crisis de sentido, las imágenes objetivo de la universidad hoy no se visualizan con claridad, las creencias y

valores universitarios son interpelados bajo distintas lógicas. Para algunos, es una institución destinada a la producción y enseñanza del conocimiento científico, y; para otros es un espacio eminentemente político. Además, desde la década de los 70 intelectuales advertían sobre las consecuencias de la conformación de una universidad alejada de la sociedad.

Hoy es válido preguntarse si es tangible aquel supuesto en el que las casas de altos estudios impactan socialmente y favorablemente en aquellos ciudadanos que probablemente las sustentan económicamente y sin embargo no puedan acceder a las mismas.

Es genuino que esos sectores miren con recelo a la universidad porque visualizan bajas tasas de egreso, excesiva distancia entre la duración planeada por plan de estudio y la real, el desgranamiento continuo de las matrículas y las sospechas que existen en cuanto a la meritocracia para acceder a los cargos por concurso. Según Mollis (2007) los mismos en las últimas décadas se han presentado como dispositivos políticos-clientelares más que académicos; observa una arbitrariedad en los mecanismos instalados, lo que se evidencia en: los jurados observados, dictámenes recusados y las presentaciones judiciales.

Tal vez esta necesidad de resignificar el sentido social de la universidad tenga que ver con una crisis de actores, en relación con los docentes ya observaba Camou (2009) que están mal pagos; pocos son los que pueden dedicarse tiempo completo a la docencia y la investigación, mientras que muchos otros, alternan entre su vida en las instituciones académicas con sus actividades profesionales.

Dicha situación beneficia la fragmentación del colectivo docente, que difícilmente puedan colegiarse más allá de los muros de la unidad académica en la que se desempeñan. La segmentación de los académicos tal vez sea uno de los factores que genere esta falta de reconocimiento social, e institucional porque también deben estar respondiendo a crecientes demandas de evaluación.

La fragmentación, el multiempleo y una debilitada articulación al interior del sistema universitario, más el desfase con el nivel educativo anterior limita la capacidad de los sujetos para articular una posible salida de las crisis desde una planeamiento conjunto. Es importante el número de universitarios que consideran que sus obligaciones finalizan en una clase bien desarrollada o en un artículo de investigación sugerente.

«Si la vieja saga reformista pensó a la universidad como una pequeña república meritocrática, quizás haya que empezar a reconocer hoy que está perdiendo sus ciudadanos» (Camou, 2009).

En relación con el otro actor central, el estudiante, es necesario advertir que hoy podemos hablar de las juventudes, como esferas culturales en continuo movimiento, mutación y cambio.

Desde su infancia han comprendido el mundo mediatizado por las tecnologías y las configuraciones mentales, emocionales, y físicas han sido realizadas desde allí. Por ello sus construcciones identitarias no están escindidas del mundo virtual y los estudios universitarios son significados de formas diferentes a las conocidas. Mastache (2015) expresa «Se mueven en un universo mosaico de continua estimulación» y agrega la «...el trabajo y la emancipación han dejado de ser el centro del proyecto personal y, por tanto, el eje a partir del cual se construye la identidad, la cual pasa más bien por el uso del tiempo, el consumo, los amigos, los intereses».

Se mueven en un universo de dinamismo, fragmentado en cual buscan la satisfacción inmediata, lo cual tropieza con la idea de esfuerzos sostenidos a lo largo del tiempo, es decir, con la idea de trayectoria académica lineal.

En relación con las trayectorias académicas se puede apreciar que son recorridos que hacen los estudiantes con un inicio conocido pero con finales impredecibles, es decir, son caminos propios porque cada estudiante es una síntesis que se conformó a partir de experiencias de aprendizaje, moldeadas en contextos institucionales; en las que organizaron y significaron: sensaciones, emociones, pensamientos y actitudes, vinculadas con las evaluaciones.

En síntesis, es posible admitir que el colectivo estudiante también está fragmentado y desde allí es poco probable que se alcen voces como lo hicieron los jóvenes de la Reforma del 18, que cuestionen a los académicos sobre los sentidos de las prácticas docentes universitarias y adviertan a las instituciones sobre los perjuicios que trae aparejado la banalización del vocablo innovación.

La innovación educativa según Jaume Carbonell (2001) es un «...conjunto de ideas, procesos y estrategias, más o menos sistematizados, mediante los cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes. La innovación no es una actividad puntual sino un proceso... Su propósito es alterar la realidad vigente, modificando concepciones y actitudes, alterando métodos e intervenciones y mejorando o transformando, según los casos, los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La innovación, por tanto, va asociada al cambio y tiene un componente – explícito u oculto- ideológico, cognitivo, ético y afectivo... Apela a la subjetividad del sujeto y al desarrollo de su individualidad, así como a las relaciones teoría práctica inherentes al acto educativo...» En el sentido profundo es necesario asumir que en las prácticas docentes (Souto, Maza, & Gaidulewicz, 2002) existen componentes no explícitos y manifiestos, como la peculiar imbricación de las emociones y de las producciones imaginarias (individuales y grupales) en los desempeños de su rol. Esta postura amplía y complejiza la mirada al reconocer que los deseos, defensas, fantasías aparecen en el desempeño profesional y en los vínculos con los alumnos. Cuestiones que no son propias de la didáctica pero que sin duda afectan la práctica docente y por tanto la evaluación de los aprendizajes.

Desde sus raíces la docencia constituye la esencia de la actividad universitaria, ya sea en aquellas que forman profesores o no. Pero la realidad indica que «la universidad requiere para el reclutamiento de sus docentes el conocimiento de saberes teóricos, técnicos y/o artísticos vinculados a las diferentes ramas de que se trate, sin demandar una habilitación particular para el ejercicio de la docencia» (Ickowicz, 2005) Sin embargo, en la mayoría de los casos, la docencia es la puerta principal para luego hacer investigación o extensión. Nadie ingresa a la universidad como investigadores, sino que optan por esta actividad según sea su dedicación (simple- semiexclusiva- exclusiva). En definitiva, la actividad central es la docencia, pero, en muchas ocasiones, el desarrollo que demuestre el profesional en investigación o extensión, se convierte en la llave maestra para abrir el portal de la universidad. Parecería que aquel que domina su disciplina, sabe también enseñar y evaluar, como si la capacidad de comunicar significativamente no fuera necesaria, hasta casi imprescindible, a la hora de mediar saberes.

Al analizar las prácticas de evaluación de los aprendizajes en las universidades se advierte el examen final como forma de evaluación hegemónica. Para la que se conforma un tribunal examinador, cuya autoridad está en la figura del presidente, que es el profesor titular de la asignatura. Bajo este dispositivo de evaluación, el estudiante debe dar cuenta de: lo que sabe, en raras ocasiones el tribunal cuestiona sobre otros aspectos que excedan aprendizajes intelectuales.

Sobre estas formas de evaluar se han hecho críticas serias que señalan la importancia de factores psicológicos, fisiológicos y contextuales que inciden en el éxito o fracaso de los estudiantes. Además desde la acción

docente la tarea de evaluar se ha complejizado debido a una conjugación de factores: el avance tecnológico; la aceleración en la producción de conocimientos; las exigencias planteadas desde el mundo laboral; el incremento de la matrícula en los primeros años de las carreras, lo que demanda estrategias pertinentes a grupos numerosos y heterogéneos; el recorte de los tiempos de cursado de los diferentes espacios; son elementos que inevitablemente desafían las lógicas bajo las cuales se evalúa.

En función de dichos factores, la evaluación de los aprendizajes sigue siendo un tema central de la didáctica. Litwin (2003) expresa:

Entendemos que las prácticas de enseñanza constituyen el objeto de estudio de la Didáctica y que, dentro de estas, los procesos evaluativos conforman un foco de interés constante para docentes e investigadores, que indagan e interpretan esa problemática desde distintas perspectivas (p 167).

La construcción del conocimiento no implica procesos lineales, los que a veces pueden ser fallidos por una pobre enseñanza. Las dificultades en relación con la enseñanza pueden ser remediadas por el alumno, por medio de caminos alternativos, pero ante el resultado de una mala evaluación no hay posibilidad de escapatoria. Esto sucede cuando la evaluación es entendida solamente como una cuestión de supervisión docente para controlar al alumno. Advertir esta cuestión marca un desafío para los docentes universitarios, quienes tienen que promover la circulación del conocimiento de las disciplinas universitarias, en aulas numerosas y heterogéneas; y en tiempos acotados.

A partir de una de las investigaciones desarrolladas por Camilloni (2004) y otros, referida a los formatos de los instrumentos de evaluación de los aprendizajes y las modalidades de estudio de los alumnos, en las cátedras universitarias; advierte que si bien hay que situar a la evaluación en relación a los procesos de enseñanza aprendizaje, no supone considerar que exista una relación de causalidad entre ambos elementos del proceso. Porque las acciones que realizan las docentes referidas a la enseñanza tienen una conexión incierta con el proceso de aprendizaje de los estudiantes y los resultados obtenidos por ellos. Por esto para la mencionada autora «La evaluación es concebida como una herramienta al servicio de la comprensión y mejora de la enseñanza y el aprendizaje, y como un instrumento de regulación de esos procesos» (Camilloni A. , 1997.)

En esta misma línea Hoffmann (2010) sostiene que todo proceso evaluativo busca observar a los estudiantes de manera individual, analizar y comprender sus estrategias de aprendizaje y delinear propuestas docentes que promuevan la mejora de esos aprendizajes.

La función reguladora puede adoptar distintas formas y la evaluación formativa es una estrategia que permite identificar las dificultades en los procesos de aprendizaje y entonces adaptar las actividades de enseñanza. Al respecto Sanjurjo & Vera, (2006) sostienen «Evaluar significa volver a recorrer el camino en un intento de comprensión histórica del mismo». Por su parte Camilloni(2010), agrega «La evaluación puede, además contribuir a desarrollar la metacognición en el alumno, aumentando su capacidad para pensar reflexionar acerca de su aprendizaje, definir objetivos, monitorear su comprensión y regular por sí mismo la actividad».

En definitiva, la valorización de los estudiantes y docentes condiciona la profundidad lograda en la construcción del conocimiento, por ello Anijovich (2010) aboga por una evaluación formativa, por entender que permite la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y maximiza la probabilidad de que todos aprendan. «Se trata de decisiones que toman docentes y alumnos basándose en evidencias, y que dan cuenta de informaciones diagnósticas, monitorean los aprendizajes o llevan a modificar la enseñanza y el aprendizaje».

La evaluación formativa como desafío

La lectura de la literatura especializada, tanto en los contextos francófonos como en los anglófonos, evidencia en las últimas décadas, un cambio de paradigma en referencia a la evaluación educativa. Camilloni A. (2004) expresa:

De un planteo derivado de un ajustado enfoque conductista en el campo de la enseñanza y la evaluación, con contenidos fragmentados en pequeñas unidades definidas por objetivos operacionales previamente fijados, se pasó a una idea de regulación algo más amplia, al otorgar a la evaluación formativa una evaluación más cibernética, en la que su relación con la enseñanza era algo más estrecha que en el enfoque anterior, porque no se delimitaban tan claramente las actividades de enseñanza evaluación con función formativa (p.12).

La lente ya no está puesta en la dimensión cuantitativa, donde el eje está en la medición, sino que el foco está en la dimensión cualitativa. Este cambio en la mirada tiene que ver con la influencia del constructivismo, en primer lugar, de corte piagetiano y posteriormente como socio-cognitivo-constructivismo. Los avances de las ciencias cognitivas, en relación con los procesos de pensamiento y aprendizaje, posibilitan desde una perspectiva conceptual una redefinición de la evaluación formativa. Dichos avances dan pie a la fundamentación de una didáctica que pueda tener éxito en la orientación de los alumnos hacia la construcción de significados (Camilloni A. y otros, 2004).

Este cambio de perspectiva ha sido observado por expertas en el campo de la evaluación, Camilloni y otros (1998, 2004), Litwin (2001), Sanjurjo (2006), Davini (2008), Anijovich y otros (2010- 2018), Souto (2010). Estas autoras muestran, a través de sus escritos, un interés por aquellos aspectos del proceso tendientes a ayudar a los estudiantes a aprender y a conocer sus propios procesos de aprendizaje.

Camilloni destaca que la evaluación formativa es una operación que permite recoger información sobre la enseñanza y el aprendizaje, de ahí se desprenden dos connotaciones, la primera, la evaluación formativa se desarrolla en el mismo tiempo de la enseñanza y el aprendizaje, por tanto, no es un apéndice del enseñar o del aprender; la segunda, tiene como finalidad recoger información para mejorar los procesos. «La evaluación formativa se posiciona, así de manera general, como la operación que permite recoger información en tanto los procesos se encuentran en curso de desarrollo» (Camilloni A. y otros, 2004).

La evaluación formativa para Anijovich, y otros (2010) a partir los hallazgos de investigaciones nacionales e internacionales, debe poseer las siguientes características:

- Implicar al estudiante en la evaluación, por lo que deberá tener un rol central en dicho proceso.
- Comprometer al estudiante con su proceso de aprendizaje, a partir de identificar sus fortalezas y debilidades, es decir implicarlos y a través de la metacognición de su aprendizaje.
- Integrar la evaluación en la secuencia didáctica, lo que supone formular objetivos claros, específicos y compartidos.
- Dar un lugar importante a la retroalimentación.

Estas notas permiten contextualizar la práctica de evaluación como una práctica situada, que se constituye en la clase, en tanto, comunidad de aprendizaje. Por lo que existirán distintas formas de pensar la evaluación formativa, que no se reduce a exámenes, pruebas o ejercicios, sino que le permite al docente observar a los estudiantes, analizar y comprender las estrategias por las cuales aprenden; y diseñar estrategias que permitan la mejora de la enseñanza. «La evaluación es un complejo proceso que no se reduce a acreditación, a medición de productos, sino que incluye estas actividades, pero tiende fundamentalmente a la comprensión del proceso de construcción de los aprendizajes» (Sanjurjo & Vera, 2006).

Comprender la evaluación desde esta perspectiva implica considerar su carácter multidimensional y subjetivo; no se da en único momento, ocurre en diferentes espacios, e involucra al estudiante, como también las propuestas que desde su subjetividad construye el profesor. Entonces como práctica situada, no puede existir una única forma de desarrollar una evaluación formativa, sin embargo, la revisión del estado del arte demuestra características comunes en relación a las acciones del docente, (Anijovich y otros, 2010).

- Los docentes comunican con claridad los logros esperados y los estudiantes participan activamente, relacionándolos con las actividades de aprendizaje y los criterios de calidad de las mismas.
- Los docentes plantean variadas y frecuentes devoluciones, focalizando en los aprendizajes futuros. La retroalimentación también es un proceso realizado entre los estudiantes.
- Los docentes, con el fin de promover en sus estudiantes un trabajo activo de monitoreo y comprensión de sus propios procesos de aprendizaje, facilitan procesos metacognitivos y reflexivos. De esta forma los estudiantes van identificando sus fortalezas y debilidades, lo que les permite orientar su aprendizaje; aparece así la autoevaluación como medio y objeto de aprendizaje. «En el caso de los alumnos de nivel medio y superior, podemos afirmar que aquellos que reciben retroalimentación en forma sistémica desarrollan una conciencia metacognitiva de su aprendizaje, lo que les permite constituirse, progresivamente en aprendices autónomos» (Anijovich y otros, 2010).
- Los docentes observan, recogen información, con la finalidad de analizar y comprender las diferentes estrategias de aprendizaje y delinear aquellas, que favorezcan la mejora del aprendizaje. Entonces la evaluación como proceso formativo, para los docentes, implica observar, analizar y generar oportunidades de aprender. Es necesario advertir que estas acciones no son realizadas de manera objetiva y neutral, ya que operan también en la evaluación las concepciones docentes, como organizadores implícitos que impactan la manera de percibir la realidad como las prácticas que desarrollan. Por ello advierten Anijovich & Capelleti (2018), que es necesario generar espacios dialógicos en las propias prácticas de enseñanza y de evaluación, con el fin de tomar conciencia del desempeño personal y modificar futuras actuaciones.

Por su parte Sanjurjo & Vera (2006) que trabaja, en líneas generales, con autores de origen hispano, habla de evaluación educativa o formativa, a la cual, le confiere las siguientes características: continua, cualitativa e integral. La primera surge a partir de la concepción de la evaluación como parte de la práctica docente, la evaluación no se reduce a un acto artificial y burocrático. La segunda responde a la integración de los aspectos cuantitativos y cualitativos, porque cuantifica aquellos aspectos posibles del proceso, describe otros, interpreta los sucesos y apunta a buscar las causas. Finalmente, la tercera, no por ello menos importante, tiene que ver con el identificar y promover el desarrollo de todas las capacidades posibles en los estudiantes. «La evaluación para ser educativa o formativa debe posibilitar la toma de conciencia de los procesos realizados, de los errores de las dificultades de los modos de aprender, debe tender permanentemente a la autoevaluación» (Sanjurjo & Vera, 2006).

Sin pretender agotar el tema, el estado del arte evidencia la necesidad de modificar las prácticas de evaluación entonces: Qué nos detiene; existen otras limitaciones que van más allá de nuestras fronteras académicas; si el aula es ese espacio en el que construimos saberes junto a otros, por qué los silenciarnos a la hora de hablar de la evaluación; nos preguntamos por el sentido de cada evaluación o se ha convertido en el mecanismo naturalizado para separar los que saben de los que no. En definitiva si existe la autonomía de cátedra y es defendida por el claustro docente, es posible defenderla a la hora de diseñar un sistema de evaluación.

El verdadero desafío es poder hacer prácticas genuinas para los estudiantes y para los profesores, dotadas de sentido pedagógico, esas que construyen experiencias y que si alguno de los actores las recuerda vea allí una la construcción de un aprendizaje.

Referencias Bibliográficas

- Anijovich, R., Camilloni, A., Cappelletti, G., Hoffmann, J., Katzkowicz, R., & Mottier Lopez, L. (2010). *La evaluación significativa*. Paidós
- Anijovich, R., & Capelletti, G. (2018). *La evaluación como oportunidad*. Paidós
- Camilloni, A. (2004). Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes. *Quehacer Educativo*.
- Camilloni, A. (2007). Didáctica general y didácticas específicas. En A. Camilloni, El saber didáctico (págs. 23-39). Paidós.
- Camilloni, A. (2010). La validez de la enseñanza y la evaluación. ¿Todo a todos? En Anijovich, R. *La evaluación significativa*. Paidós.
- Cols, E. (2009). La evaluación de los aprendizajes como objeto de estudio y campo de prácticas. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 3(3), 11 -14.
- Davini, M. (1996). Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas específicas. En A. Camilloni, M. Davini, GEdelstein, E. Litwin, M. Souto, & S. Barco, *Corrientes didácticas contemporáneas* (págs. 41 - 73). Paidós.
- Davini, M. (2008). *Métodos de enseñanza: Didáctica General para maestros y profesores*. Santillana
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 105-117.
- Gimeno Sacristán, J. P. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- Gimeno Sacristan, J. (1996). *Teorías de la enseñanza y desarrollo del currículum*. REI
- Hoffmann, J. (2010). Evaluación mediadora. Una propuesta fundamentada. En R. Anijovich, A. Camilloni, C. G., J. Hoffman, R. Katzkowicz, & L. Lopez, *La evaluación significativa* (págs. 73 - 102). Paidós
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas*. Paidós.
- Litwin, E. (1998). La evaluación campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En A. Camilloni, S. Celman, & E. y. Litiwin, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (págs. 11 - 34). Paidós.
- Mastache A. (2015) Recursos para la enseñanza y la tutoría en la educación superior. Noveduc.
- Sanjurjo, L., & Vera, M. (2006). *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*. Homo Sapiens.
- Souto, M. (2010). Acerca del sentido de la evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1), 340 - 343. Recuperado el 15 de Enero de 2018, de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art26.pdf.

Trabajos finales de Posgrado

El docente y el estudiante de primer año: un largo viaje a la aventura de enseñar

Trabajo final de la especialización en docencia de Nivel Superior

Mauricio Ariel Hualpa

Profesor de Química (2015) y Farmacéutico (2016) Universidad Juan Agustín Maza.
Diplomado en Sistemas de Gestión de Calidad (2020) UNCUIYO.
Diplomado en Gestión de Aulas Virtuales (2022) UTN Regional Mendoza.
Especialista en Farmacia Hospitalaria (2022). Consejo Deontológico Mendoza.
Especialista en Docencia Superior (2022). Universidad Juan Agustín Maza.
Farmacéutico en Obra Social de Empleados Públicos (desde 2018).
Docente, investigador y Codirector del Centro de Información de Medicamentos (CIME) en la UMaza.



Dirección electrónica: mahualpa91@gmail.com

Tutora del presente trabajo: Dra. Viviana Garzuzi

Palabras clave: Docente inclusivo, Ingresante universitario, Reflexión sobre la práctica docente, Comprensión lectora, Estrategias docentes

Keywords: *Inclusive teacher, University student, Reflection on teaching practice, Reading comprehension, Teaching strategies*

Cómo citar este artículo: Hualpa, M. (2023) El docente y el estudiante de primer año: un largo viaje a la aventura de enseñar. Revista En la mira. La educación superior en debate, 4(7), pp22-31

Introducción

A lo largo del cursado de la Especialización en Docencia Universitaria hubo momentos de profunda reflexión. Allí pudo salir a luz una fuerte preocupación que me ocupa como profesor de primer año en la carrera de Farmacia y Bioquímica de la Universidad Juan Agustín Maza: el sujeto de la formación en el Nivel Superior, aquel estudiante que está ingresando y transcurriendo su primer año en la facultad, y las estrategias que posibilitan su inserción las cuales repercuten notablemente en la estadía del estudiante y están íntimamente relacionadas con la práctica docente de dicho año.

Llevo actualmente 7 años como docente universitario de primer año y he podido observar como el paso del tiempo va imponiendo una distancia cada vez mayor entre ingresantes y docentes. Así como también como los avances de las tecnologías dejan obsoletas prácticas docentes que quizás en una época otorgaron resultados y fueron importantes en el proceso de aprendizaje y enseñanza, pero que hoy escasamente son aceptadas por los estudiantes.

En base a esto se vuelve necesario repensar la práctica docente con vistas a un perfil de docente que pueda contener y ser guía del estudiante de primer año. Esto es, dotar de un nuevo perfil que contemple actitudes y aptitudes para ejercer una función de tutor del estudiantado. Pero resulta indispensable también que el estudiante aporte lo suyo de manera tal que, siendo víctima del sistema, no se convierta en victimario.

Es habitual que el docente de primer año espere en el estudiante una serie de habilidades ya adquiridas en la educación media que le permita abordar los contenidos y las formas de las cátedras inicial con un buen desenvolvimiento. Hecho que difícilmente sucede, dado que la educación media en nuestro país presenta severas falencias potenciadas por las problemáticas socio económicas que dificultan el trayecto educativo.

Frente a esto, la Universidad tiene dos caminos para optar. El primero, dotado de inflexibilidad donde el estudiante debe adaptarse al medio universitario, con una lógica darwiniana de supervivencia del más apto; y el otro, el que se desarrollará en el presente ensayo, donde la institución a partir de sus docentes se hace cargo de la problemática, se adapta y busca conseguir el mejor resultado para sus estudiantes.

Sin embargo, no se busca caer en una sobre exigencia del profesorado al cual hoy, la sociedad demanda que no solo enseñe, sino que cuide, que plante y que siembre, que verifique y rectifique, que arme y desarme, que ría y sea serio:

¡Se esperan tantas cosas del maestro! Que sea un transmisor de conocimientos, un «creador y un provocador permanente», un «motivador» que «ame la infancia», un héroe capaz de vencer todos los obstáculos para cumplir con su misión, un mago «para poder hacer mucho con pocos recursos», un sacerdote dispuesto a sacrificarlo todo. Un docente de ser «experto en solucionar problemas» del más diverso tipo (de aprendizaje, de conductas, de disciplina, de drogadicción, de abandono familiar, de violencia, de burocratización, etc). Debe saber matemáticas y enseñar esa disciplina, pero con eso no alcanza: también debe garantizar que sus alumnos aprendan realmente y lo demuestren en las evaluaciones del Ministerio de Educación o los organismos internacionales. También debe saber relacionarse con los alumnos y las familias, aunque ninguno de ellos tenga interés en la escuela ni en el aprendizaje [...] También debe estar dispuesto a colaborar con sus colegas, aunque ellos no tengan interés ni tiempo para colaborar con él. Debe, asimismo, mantener una relación cordial, respetuosa y de colaboración con directores y supervisores, aunque estos sean incapaces, injustos o arbitrarios [...] Y para terminar con esta enumeración digamos que no faltan quienes suben la apuesta y sostienen que un «verdadero maestro» no puede ser «una personal banal», sino que debe ser «serio» pero también «alegre» y con «sentido del humor» (Griemson, A y Tenti Fanfani, E, 2014).

Paradójico es que la sociedad y los gobiernos (o aquellos que dirigen la política educativa) si bien no escatiman en términos de exigencias y necesidades a cumplir por parte de los docentes, si son reticentes en igual medida a aportar herramientas, recursos y establecer las condiciones para que los mismos las puedan satisfacer.

Durante el recorrido de este trabajo revisaremos algunas posiciones que nos permitan entender la necesidad del cambio en la práctica.

Desarrollo y argumentación

Intentando describir al ingresante del siglo XXI

No podemos dejar de comenzar describiendo al ingresante universitario en el siglo XXI sin tomar algunos parámetros y contextos. Un estudio realizado en la Universidad Maza en el año 2016 indica el que el 80% de los ingresantes lo hizo con una edad comprendida entre los 17 y los 21 años (Garzuzi, V y Bollati, F, 2016).

Otro estudio realizado en la Universidad de La Matanza, indica que un 77% se encuentra por debajo de los 21 años con prácticamente la totalidad solteros sin hijos que viven con sus padres (Farinola *et al.*, 2023).

Es por esto por lo que hablaremos sobre jóvenes nacidos al menos a comienzos de los años 2000, generación a la cual se la denomina «Centennials» o «Z».

Esta generación está enmarcada en un profundo vínculo casi desde el nacimiento con la tecnología, lo que podríamos definir como «nativos digitales» y en dicho contexto una notable distinción en términos de las relaciones cotidianas y valores, lo que Bauman denomina «sociedad líquida». Esto es, un cambio radical en la filosofía de vida, los valores, la concepción de la ética y la moral en torno a situaciones inestables, cambiantes con predominio del individualismo y lo efímero. No obstante, a pesar del individualismo se reconoce una importante tendencia a reconocer la diversidad como enriquecimiento y a valorar enfáticamente el trabajo en equipo, la construcción conjunta y la colaboración.

Los problemas socio económicos y políticos generan un atraso en la independencia de los padres, lo cual conlleva a seguir conviviendo y cohabitando incluso en edades adultas. Particularmente, sobre adultos, es preciso indicar que representan una minoría dentro del grupo etario del ingreso.

Volviendo a las características de la generación Z, en líneas generales podemos decir que son autodidactas, creativos y sobre informados. Tienen tanta información a disposición en las redes y en la web que aprenden en base a tutoriales y poseen una alta propensión al consumo de entrenamiento visual.

Esto se ve reflejado en la multiplicación exponencial de material didáctico adaptado a las nuevas redes como Tik Tok donde se explican temas en menos de un minuto. Es decir, el contenido es resumido hasta su mínima expresión y el video debe ser super dinámico, vistoso y entretenido para en ese mínimo lapso poder captar su atención. Otro ejemplo con las redes sociales se presenta en los audios de WhatsApp, una aplicación para comunicaciones, donde se ha desarrollado la posibilidad de duplicar la velocidad de reproducción ya que el centennial no puede/quiere disponer de atención por más tiempo.

Este compendio de múltiples factores enmarañado en una explosión de revisiones sobre valores, creencias, culturas y en un medio globalizante, es el sujeto de la formación en el nivel superior.

1.1 El transitar del primer año

El pasaje de una educación de nivel medio al nivel superior es un proceso complejo. La inserción en el primer año y la permanencia en la vida universitaria es un verdadero desafío para los jóvenes.

Suele esperarse muchas veces en el alumnado universitario la presencia de diferentes tipos de competencias posibilitadoras del aprendizaje en el nivel superior, como capacidades cognitivas y metacognitivas, de relación interpersonal y de integración social. Sin embargo, una gran parte de la población universitaria llega a la institución sin un satisfactorio grado de desarrollo de las mismas que le garanticen afrontar con éxito la lectura de textos académicos y efectuar las producciones textuales esperadas para el nivel superior (Barbarella, 2004:47).

Esto trae aparejado una alta probabilidad de fracaso, denominado como tal al abandono de la carrera, es decir la deserción universitaria.

Muchos estudiantes que acceden a los estudios universitarios no han logrado un aprendizaje autónomo, ni una motivación intrínseca hacia el estudio elegido.

Pero si de motivación hablamos, lo enunciado anteriormente concluye como un factor importante de desmotivación docente.

Parte de lo que se observa en mi tarea habitual es encontrarme con estudiantes que no comprenden lo que leen, que incluso no pueden leer con fluidez en voz alta y que menos aún pueden escribir sus pensamientos o desarrollar una teoría. Esto influye totalmente en el desarrollo del cursado y es un factor preponderante en el mal rendimiento académico.

Trabajar para evitar la deserción no solo repercutirá en el estudiantado sino también en el colectivo docente.

1.2 El docente

El buen docente sufre con el efecto de desgranamiento, el buen docente se ve golpeado por la imposibilidad de desarrollar las clases debido al bajo nivel de los ingresantes. El buen docente reflexiona y reelabora continuamente estrategias para superar este escollo.

Y hago hincapié en el buen docente, aquel que se compromete con el resultado del proceso de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes, aquel que genera una relación empática con ellos y tiene vocación por la docencia porque es a quienes más les repercute en su estado emocional, el fracaso de sus estudiantes.

Ha sido muy estudiada la caracterización del buen docente, pero en particular (Villaruel y Bruna, 2017) realizaron un estudio de caso sobre las competencias pedagógicas en el ámbito de la Educación Superior basada en las percepciones por parte del equipo directivo, docentes y estudiantes.

En él concluyen en agrupar las competencias de un buen docente y destacan, desde la perspectiva estudiantil la competencia de la accesibilidad (entendida como cercanía, empatía, flexibilidad, humildad y disponibilidad, seguida de la competencia del conocimiento. Desde el punto de vista docente, las competencias de planificación y organización conjuntamente con las cognitivas fueron las más deseadas. Las habilidades comunicativas y de características personales fue un punto altamente valorado por docentes también.

Por otro lado, está el docente *part time*, aquel que no tiene vocación, que no está interesado en nada más que hacer su trabajo, solamente cumpliendo la jornada laboral de la relación de dependencia no ve modificada su labor por estas circunstancias y tampoco intenta entrometerse en ellas para cambiar.

No pretendo generar una crítica hacia dicha posición, porque como bien manifiesta Edelstein (2002) los determinantes institucionales y contextuales marcan poderosamente la tarea de enseñar, lo que conduce a pensar y resignificar la práctica docente como altamente compleja dado que es evidente la imposibilidad de uniformar.

¿Es el docente un profesional de la enseñanza o un empleado? Barriga (2014) nos dice que el docente debe asumir la responsabilidad del aprendizaje y de la formación de los estudiantes, construir una identidad, una forma de relacionarse, su forma de organizar el trabajo; asumir un compromiso de actualización de la profesión; leer, experimentar, reflexionar versus juntar comprobantes de cursos. Si no, corremos el riesgo de validar prácticas sin confrontarlas con su sentido conceptual, faltando el análisis de la dimensión didáctica.

Entonces sentemos un posicionamiento donde cambiemos de cumplir horarios a iniciar una reelaboración de las estrategias didácticas.

1.3 Docente inclusivo: el rol para el docente de primer año

¿Qué se puede hacer entonces, frente a estas tensiones y contradicciones que se generan desde el lado de la docencia? Repensar y perfilar nuevamente la práctica docente.

Se debe asumir desde el contenido, una posición interrogativa ante él. El desarrollo actual exige cada vez posicionarse en la necesidad de revisar enfoques alternativos de los que devienen configuraciones didácticas diferentes al traducirlos en propuestas de enseñanza.

Diversas investigaciones dan cuenta del deterioro cualitativo en la enseñanza y aducen dos razones: la pérdida de conocimientos sustantivos de grupos disciplinares o su eventual transformación errónea por efecto de "malas" transposiciones, esto es, la ausencia de consideraciones acerca de la lógica de construcción de esos conocimientos específicos. En este sentido, lo diferente es hacerse cargo de la diversidad de enfoques y la inclusión de procedimientos o modos de construcción de conocimientos propios del campo para luego avanzar en construcciones didácticas pertinentes. Un planteo de este tipo rebasa la concepción curricular para atender a procesos cognitivos y metacognitivos que posibilitan, no sólo una efectiva apropiación de las ideas consolidadas sino el propio cuestionamiento de las mismas.

Esto resulta en una doble exigencia para quien enseña: significa diseñar actividades que propongan la puesta en práctica de procesos cognitivos de distinto tipo por parte del alumno con el objeto de facilitar la construcción de conocimientos; y, articular en la tarea de enseñar una rigurosa atención a los procesos de transmisión a la vez que a los de apropiación.

Implica también, reconocer al profesor como sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta de intervención didáctica, la cual deviene fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre las lógicas disciplinares, las posibilidades de apropiación de las mismas por los sujetos y las situaciones y contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan. Siendo esta construcción relativa, de carácter singular, generada en relación con los sujetos y el contexto áulico. La adopción por el docente de una perspectiva incide en las formas de vinculación con el conocimiento cuya interiorización se propone y, por lo tanto, tiene también su expresión en la construcción metodológica. Todo esto marca la importancia asignada a imaginar diseños alternativos que ponen en juego multiplicidad y simultaneidad de factores a tener en cuenta que tienden a la reconstrucción del objeto de estudio con el propósito de que el alumno aprenda.

Carlino (2005) propone en su libro el concepto de profesor inclusivo, entendiendo al mismo como aquel que no responsabiliza al alumno por los problemas para entender lo que leen, sino que entienden que leer es un proceso de resolución de problemas. Debe el docente, quien es el conocedor de la bibliografía por los años de su formación, ser guía orientador para acercar y mediar los contenidos a sus alumnos. Los alumnos son inmigrantes a la cultura de la materia generando un desafío, que es la integración a una comunidad ajena.

Y dentro de esa cultura que señala la autora, «hacerse cargo de enseñar a leer y escribir en la universidad es ayudar a los alumnos a aprender» (Carlino, 2005. p.25). La toma de apuntes, la realización de ensayos o informes forman parte integral del aprendizaje significativo de la materia y debe estar estructurada en la enseñanza por parte de la cátedra.

1.4 Para muestra basta un botón

En base a lo que se viene desarrollando en el presente enlace, una muestra de los problemas que se enfrentan docentes y estudiantes en el primer año se vio durante el cursado de la materia El Sujeto del Aprendizaje en la Educación Superior, en el que con mi equipo enfocamos el trabajo final sobre la problemática de la comprensión lectora y la escritura en los primeros años de las carreras de farmacia y bioquímica. Se realizó una entrevista

individual en forma virtual a través de la aplicación Google Forms, donde los estudiantes pudieron responder sin límite de caracteres cada uno de los interrogantes. El cuestionario consistió en 10 preguntas, las cuales fueron:

1. ¿Tiendes a comenzar la lectura de un libro de texto sin hojear previamente los subtítulos y las ilustraciones?
2. Te saltas, ¿por lo general las figuras, tablas y gráficos?
3. ¿Realizas resúmenes del material que debes estudiar teniendo en cuenta los puntos más importantes? ¿Te cuesta reconocer cuales son los puntos principales que debes comprender para los exámenes?
4. ¿Te suele ser difícil seleccionar los puntos más importantes de los temas de estudio?
5. ¿Sueles tener dificultad en entender los apuntes de clase cuando tratas de repasarlos, después de cierto tiempo?
6. Al tomar notas, ¿te sueles quedar atrás con frecuencia debido a que no puedes escribir con suficiente rapidez?
7. Poco después de comenzar un curso, ¿sueles encontrarte con que tus apuntes son un «revoltijo»?
8. ¿Te es difícil, en general, seleccionar un tema apropiado para hacer un ensayo o informe?
9. ¿Te resulta difícil decidir qué estudiar y cómo estudiarlo cuando te preparas para un examen?
10. ¿Sueles tener dificultades para organizar en un orden lógico los contenidos de las materias que cursas?

Se recogieron 35 respuestas de un total de 40 intentos de entrevistas, lo cual muestra un alto grado de participación por parte de los estudiantes. La franja etaria estuvo comprendida entre 18 y 23, con un promedio de edad de 20 años (con dos excepciones de alumnas con edad de 27 y 32 años).

De las 34 entrevistas realizadas, 6 entrevistados corresponden al género masculino y 29 entrevistadas al género femenino.

Dentro de los resultados podemos decir que el 65% realizan un hojear previo de los subtítulos e ilustraciones antes de comenzar la lectura de un libro de textos siendo que un 60% se detiene en las figuras, tablas y gráficos. En algunas respuestas ampliadas se observó que, dependiendo de la importancia de los mismos, los entrevistados se detienen o no a su revisión.

Respecto a la realización de resúmenes tomando en cuenta los puntos más importantes y el reconocimiento de los puntos principales, el 97% manifestó que realiza resúmenes o fichas sin embargo el 40% reconoce tener dificultades a la hora de identificar las ideas principales. Dentro de eso, manifiestan que las mayores dificultades se encuentran en la complejidad de la materia, o en la falta de guía por parte del docente.

A la hora de seleccionar los puntos más importantes de los temas de estudio, la población se divide en dos grupos opuestos donde la mitad manifiesta complicaciones a la hora de realizar la ponderación y la otra mitad no.

Respecto a los apuntes de clases realizados por los estudiantes, el 63% responde que no presentan dificultad a la hora de comprender los mismos a la hora de realizar el repaso después de cierto tiempo, manteniendo el número en las respuestas relacionadas al ritmo de toma de apuntes donde el 63% no presenta inconvenientes en la toma. Respondiendo a la pregunta n°7, casi 8 de cada 10 indican que los apuntes después de un tiempo de transcurrido el cursado se mantienen ordenados y claros.

El 60% de los estudiantes manifiesta que es difícil en general seleccionar un tema apropiado para realizar un ensayo o informe, e inclusive agregan que no saben como hacerlos ya que no se le han solicitado a esta altura de la carrera.

En referencia a las dos últimas preguntas que están enfocadas en el estudio para rendir los exámenes finales de las materias, el 65% respondió que tienen dificultad para decidir qué temas estudiar y cómo estudiarlos.

En respuestas particulares se observan comentarios como los siguientes: «como no me decido, estudio todo y no llego en cuanto tiempos»; «suelo apoyarme en el programa de la materia». Por otro lado, respecto a las dificultades para organizar en un orden lógico los contenidos de las materias, el 75% manifiesta no tener ningún tipo de dificultad. Sin embargo, resaltamos unos comentarios agregados: «siempre trato de llevar el mismo orden que presentan en la materia»; «hay profesores que al ser desordenados en dar los temas o cargarte el material, me cuesta ordenarme. Recién lo hago al final del cursado».

Luego del análisis de los resultados obtenidos se puede vislumbrar que como principal característica, que los alumnos presentan mayores dificultades a la hora de comprender un tema de estudio realizando una lectura en solitario, sin mediación pedagógica docente frente a aquellos contenidos que han sido apuntados o resumidos y en los que el docente ha podido, a través de una clase, trabajar. Soler Julve (2013) señala que las diferencias se marcan, entre otros, en «la naturaleza de los saberes que forman parte de la disciplina, en la manera de enseñar, en los métodos de trabajo inducidos», y en «la relación que mantienen los estudiantes con el tiempo, el trabajo, y la lectura».

Al desconocer dichos saberes, es necesaria la guía del docente, quien es el conocedor de la disciplina para poder categorizar y jerarquizar los contenidos, a fin de estructurar los saberes y organizar el material de estudio.

Otra dificultad manifestada en la entrevista se presenta a la hora de prepararse para los exámenes. Una mayoría contestó que sí tienen dificultades para prepararse bien para los exámenes. Esto concuerda con los resultados de la encuesta que se hizo en la universidad de Valencia, en la que se concluyó que los estudiantes, en general, concentran todos sus esfuerzos para asimilar y comprender todo el material de estudio, solo unos pocos días antes del periodo de exámenes (Soler Julve, 2013).

Aquí es donde entra en juego la tutoría del docente. Las tutorías se conciben como el arte de extraer lo que está en la mente del estudiante y ayudarlo a concretar lo que es en potencia mediante la tutela de un maestro privado o particular (Malbran, 2004). En algunas instituciones las tutorías son ofrecidas no solo por profesores, sino también por estudiantes graduados que están completando su formación de posgrado. Quizás la conformación de un cuerpo de tutores estudiantes avanzados guiados por un profesor coordinador todo en el marco de la asesoría educativa podría ser una ayuda adicional para el cursado de primer año.

Una tutoría con una guía clara, que se encargue de trabajar todos los matices del estudiante de primer año. No necesariamente referido a lo cognoscitivo, sino a trabajar sobre la autoestima, la motivación intrínseca, la orientación vocacional, las habilidades necesarias para un buen rendimiento académico, aptitudes y actitudes necesarias para la vida universitaria y competencias transversales para la vida en sociedad.

Conclusiones

Con este cambio de paradigma se invita a revisar permanentemente las prácticas docentes, priorizando un aprendizaje flexible con retroalimentación, generando una didáctica de «lo vas logrando», antes que la de las correcciones a tachones rojos, y a una reflexión propia del ser y quehacer docente en forma individual.

Entonces, puedo decir que no estoy de acuerdo con la condición de docente superhéroe, pero sí pensarlo de una nueva manera (sin hacer uso del *branding*): el «docente Indiana Jones»: aventurero, irreverente, audaz y astuto; impetuoso y curioso, flexible y con un gran estado físico para soportar presiones y llevar a cabo las aventuras.

De chico he sido fanático de la saga del arqueólogo más famoso del mundo, y me resulta -además de emocionante- una correcta analogía para explicar lo que creo que debe ser nuestro actuar como docente, o por lo menos, explicar lo que intento hacer en el día a día dentro de la docencia.

A la hora de la enseñanza de la Química se debe conjugar lo teórico con lo práctico, se deben unir los contenidos propiamente dichos y la vida en sí. Es por esto, que a cada clase la tomo como una aventura. La misma tiene un objetivo: lograr que el estudiante pueda hacer suyo los conocimientos impartidos, esto es, le otorgue significados de importancia, logre entender y comprender, no sea un simple «memorizador» –con el perdón de la palabra- o un mero repetidor de contenidos que no entiende. Hacer «la enseñanza poderosa».

En esta aventura, que a priori parecería fácil de realizar es donde creo que está la clave y la diferencia entre ser buen docente o no. Para lograr ese aprendizaje significativo es necesario motivar a sus estudiantes, y esa es la tarea muy difícil. El docente debe buscar cómo adaptar sus métodos de enseñanza y sus formas a las capacidades y ritmos de sus estudiantes, los cuales tienen que ver con la enseñanza previa que se les impartió, tiene que ver con las condiciones actuales de vida –relaciones, contexto social y económico, la familia, problemas de salud, etc.- que el docente debe respetar y debe tener en consideración; también las exigencias de la institución, en fin, un cúmulo de factores que influyen en el rendimiento académico.

Entonces la aventura de dar clases ya no es caminar por un camino de rosas y claveles, sino que tiene curvas y contra curvas, pozos y roturas, hay que agacharse para pasar entre la maleza y esa llanura se convierte en una selva donde si no se cuenta con una guía, un líder –que debe ser el docente- el grupo no podrá salir a salvo –esto es, cumplir el objetivo-. El docente «aventurero» tiene alma de guía y busca las diferentes alternativas para encontrar el camino que lo lleve al tesoro, busca entre diferentes recursos pedagógicos, inventa o renueva medios para llegar –es el que realmente siente que «no importa cuántas veces preguntes, voy a intentar que entiendas»-. Un punto clave es que, en esta concepción, el docente está incluido en el grupo, el objetivo se debe cumplir entre todos. Indiana Jones no puede salvarse a sí mismo y dejar que los que lo acompañaban caigan en desgracia, es una motivación extra. Consenso, objetivo en común y la idea de «tirar para el mismo lado» es la base de una educación donde todos estamos incluidos –educador y educando- y donde los roles en ciertos ámbitos sufren un ida y vuelta, el docente enseña al estudiante y viceversa.

Irreverente puede ser un término despectivo, pero depende el contexto que se le dé. Las mejores y mayores invenciones del mundo han sido irreverentes en su momento. El hecho de que el docente deba ser irreverente no habla de que debe ser un irrespetuoso y poco ético, sino que habla de la irreverencia frente a lo estático, frente al «no se puede», frente al «es así y no va a cambiar», frente al «porque sí», eso no puede permitirlo de ninguna manera. Irreverencia frente a la fatalidad, frente al cambio porque «mejor malo conocido que...» –frase pesimista-, esa irreverencia es la que necesitamos en la docencia. Un educador no puede decir que esto es así «porque sí» y que «así me lo dicen», y que no puede enseñar de otra forma porque «así debe ser».

La educación de por sí es transgresora, porque enseña a la gente a resolver por sí misma. A no ser dócil, a no dejar que otros decidan por uno, a ser títeres de los poderosos.

Entonces yo decido dejarme guiar por la imaginación y crearme un «docente Indiana Jones», una concepción de la docencia donde es necesario la compenetración de todos los actores del sistema, desde la familia pasando por el alumno y el docente hacia los encargados de definir el sistema educativo. Una concepción en la que el aula –la selva- es un ambiente dinámico y debe ser alegre el docente no es un mero transmisor ni un sabio inentendible sino debe manejar la mayor cantidad de recursos didácticos para llegar de la mejor manera a sus alumnos. Debe sentirse responsable por el progreso de éstos, debe ser atento y empático, debe ser curioso y audaz para resolver los problemas que surjan en el camino, debe ser aventurero en todos los sentidos de la palabra.

Un docente empático genera un vínculo emocional con el alumnado que genera respeto intrínsecamente, de por sí. El estudiante traza un puente, se une y se siente identificado con el docente y eso mejora considerablemente las repercusiones que la actuación docente pueda hacer sobre él.

En conclusión, la docencia al ser una vocación tiene que ver con los gustos. Dentro de esos gustos, un superhéroe tiene muchas virtudes, pero también tiene una carga de responsabilidades y que se entienden como tal, con todas sus letras. Entender la docencia como una aventura, es a mi modo de ver, la mejor manera de no perder el rumbo, de no caer en la rutina y en los problemas que tenemos con las condiciones precarias de trabajo. En esta aventura se conjuga la creatividad, el compromiso, las relaciones afectivas, se necesita de la unión de todos para lograr los objetivos, se siente el compañerismo, se apoya el docente en sus estudiantes y ellos en él. Es casi utópico, pero las utopías están para caminar diría Galeano.

Este viaje que me tocó llevar a través de esta la Especialización abrió muchas puertas. Contestó interrogantes y generó nuevos. Pero fundamentalmente me generó ilusión. Ilusión de poder entender de una mejor manera el proceso de construcción de la práctica docente y su implicancia en el estudiante de Nivel Superior. Me ayudó a entender, o intentar entender, los porqués de tantas preguntas que me hice a lo largo de mi vida como estudiante o como profesor. Y me ilusionó porque me permite, llegar mejor preparado para continuar en la aventura de formar a los próximos bioquímicos y farmacéuticos del futuro.

Referencias Bibliográficas

- Barbarella, M. (comp). (2004).** *Posibles causas del fracaso estudiantil en los primeros años de universidad*. Neuquén. Educo
- Carlino, P. (2005).** *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Edelstein, G. (2002).** Problematizar las prácticas de la enseñanza. En *Perspectiva*. V.20, n02 pp. 467-482.
- Farinola, M. G., Castro, H., & Tuñón, I. (2023).** Perfil sociodemográfico y deportivo de los ingresantes a la carrera de educación física en la Universidad Nacional de La Matanza. *Rihumso: Revista de Investigación del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales*, 23, 71-89.
- Garzuzi, V., Bollati, F. (2016).** *El estudiante universitario: una propuesta de abordaje psicopedagógico al ingresante a la Universidad*. Ed. UMaza.
- Grimson, A., Tenti Fanfani, E. (2014).** *Mitomanías de la Educación Argentina*. Ed. Siglo Veintiuno
- Malbran, M. del C. (2004).** La tutoría en el Nivel Universitario. Universidad Nacional de la Plata. Ministerio Educación Santa Fe. Conferencia sobre Reforma Curricular de Díaz Barriga [video] Youtube: https://youtu.be/MKa4PBpGr_0?feature=shared
- Soler Julve, I. (2013).** *Los estudiantes universitarios. Perfiles y modalidades de vinculación con el estudio de la universidad Española*. Tesis doctoral.
- Villarreal, V. A., Bruna, D. V. (2017).** Competencias Pedagógicas que Caracterizan a un Docente Universitario de Excelencia: Un Estudio de Caso que Incorpora la Perspectiva de Docentes y Estudiantes. *Formación universitaria*, 10(4), 75-96. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062017000400008>

Reflexiones Internacionales | desde Chile

Cómo la dinámica del equipo impacta en la felicidad de los trabajadores

Rodrigo Rojas Foncillas

Psicólogo y Licenciado en Psicología. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Master en Gestión Estratégica de Organizaciones y Personas.

Universidad Adolfo Ibáñez. Chile.

Cargos ejecutivos y gerenciales de línea durante más de 25 años y Gerente de Felicidad Organizacional del Banco Estado Microempresas SA (2004-2016)

Consultor de empresas, coach y mentor ejecutivo.

Socio consultor de beside powered by The Happiness Index.

Docente en distintas universidades de la Región y autor del libro

Felicidad organizacional. Cuando el camino son las personas (2da edición, Editorial RIL).



Dirección electrónica: rodrigo@beside.cl

Palabras clave: Liderazgo, Trabajo en equipo, Pertenencia, Reconocimiento, Felicidad

Keywords: *Leadership, Teamwork, Belonging, Recognition, Happiness*

Cómo citar este artículo: Rojas Foncillas, R. (2023) Cómo la dinámica del equipo impacta en la felicidad de los trabajadores. Revista En la mira. La educación superior en debate, 4(7), pp32-35

Las relaciones personales positivas son muy importantes para nuestra propia felicidad, tanto en el trabajo como en nuestra vida personal. Las relaciones están vinculadas al sistema cerebral emocional y nos generan pertenencia y sobre todo, seguridad. Para Michelle Athersmith, de la consultora The Happiness Index® de la que somos partner para LATAM, este es un elemento esencial. Nosotros lo compartimos.

Sabemos que la dinámica que se establece en el equipo de trabajo, las relaciones que se forman en ella, y como yo menciono en mi libro, las conexiones que generamos en el «camarín organizacional» son esenciales si queremos potenciar y aumentar los niveles de creatividad, innovación y con ellos los de productividad que permiten el logro de objetivos empresariales, de potenciar la marca y claro, su reputación. Estas relaciones pueden crear un sentido de comunidad, de equipo, de *tribu* como explícito en mi trabajo editorial creando un fuerte sentido de pertenencia y un claro vínculo colectivo, lo que nos facilita satisfacer nuestras necesidades de seguridad, una de las más básicas en el ser humano (a la que le llamamos seguridad psicológica). Este sentimiento nos entrega identidad.

¿Por qué cree que a muchas personas en las empresas aún les agrada usar las camisas, parkas o chaquetas, abrigos, o simplemente gorros con la marca empleadora? Pues porque nos da identidad, sea buena o no

tanto, nos define frente a los demás. es lo mismo que nos pasa cuando vemos un hincha con la camiseta de su equipo de fútbol: nos damos cuenta que la persona está orgullosa de ser parte de esa «tribu» más allá, incluso, de cómo les vaya en el torneo.

Sabemos por los estudios globales, algunos de Gallup y Gartner por ejemplo, que los equipos alineados son mucho más productivos: un 30% más; son más innovadores (hasta un 200% más!), las tasas de rotación son de un 45% menos que la competencia y que los clientes están más satisfechos (un 12% más que otros).

A continuación, presento algunas ideas que nos pueden ayudar a mejorar la dinámica relacional en las empresas que nos permita contar con trabajadores efectivamente felices y vinculados con la empresa.

Punto 1. Somos Tribu. Reconocernos es esencial

En el libro llamado «Tribu», de Gary Rich, reconoce la relevancia del actuar organizacional para lograr mayor compromiso y fidelidad con la marca empleadora. Para esto comenta que es su líder principal el responsable de construir una cultura en la que su equipo se sienta bien, colabore, esté en un espacio confiable que le permita ser uno mismo en el trabajo, se sienta en libertad para ser quién es y por supuesto sienta que la empresa le entrega un verdadero espacio de autonomía para desplegar su mejor talento.

La construcción de espacios nobles, cuidadosos y prósperos, como nos dice Rich, procede entonces de la alta dirección.

En Dinamarca, uno de los países donde regularmente se hacen este tipo de estudios, por ejemplo, se realizó una simple encuesta que le preguntaba a los ciudadanos cuándo fue la última vez que no te sentiste feliz en el trabajo y además el motivo. El principal motivo que apareció en esta encuesta es que la gente no era feliz en el trabajo, ya que no sentían que recibían reconocimiento (o *feedback* positivo) por el trabajo que realizaban.

Crear una cultura próspera, para las empresas, no solo implica que sean los líderes quienes reconozcan a los trabajadores, sino que todo el equipo, pares, también puedan expresar reconocimiento a sus pares por el trabajo que realizan. El reconocimiento es una de las variables más potentes y significativas en las mediciones de bienestar y felicidad en el trabajo y entrega nociones de cómo las personas se sienten en él. Si es un mantra para la cultura empresarial reconocer el esfuerzo, el talento, el trabajo colaborativo, tendremos entonces una altísima probabilidad de tener una cultura imbatible.

Punto 2. El espacio privado de los equipos: El camarín organizacional

Como directivo, ya no es suficiente que miremos los KPIs e indicadores de desempeño de nuestro equipo. También tenemos que ocuparnos en ayudar a nuestra gente a aprender nuevos conocimientos y habilidades que les aseguren empleabilidad y una mejor relación con la tecnología que cada día está más presente. Y si queremos que las personas compartan sus conocimientos, también tenemos que reconocerlos por ello.

¿Cómo se comporta el equipo? Esto es parte esencial de cómo educamos y formamos a nuestra gente. ¿Cómo los recibimos, los acogemos, los reconocemos y los estimulamos a un desarrollo superior?

Las conductas vienen dadas por nuestras creencias y expectativas como dice el autor Roger Connors y si gestionamos la experiencia de los trabajadores desde el día uno, cuando tienen su primera experiencia junto a nosotros, es probable que toda su «mochila» de juicios se modifique (o se mantenga).

Cuando por ejemplo, no fomentamos la colaboración entre las personas del equipo, con claros reconocimientos, las personas nos «guardamos» el secreto de cómo lo hemos hecho; sólo veremos un beneficio

individual si no lo compartimos porque se nos premiará solo a nosotros. Se compite, no se colabora. Si, por ejemplo, Ud. decide eliminar el reconocimiento individual y potenciar la colaboración, debe hacer cambios en sus procesos organizacionales y esto es relevante de compartir con su gente. De esto se trata el camarín.

Punto 3. Líderes que cuidan emocionalmente a su equipo

Los directivos debieran dedicar tiempo para conocer más a su gente. ¿Cómo les gusta trabajar?, ¿Cómo les gusta que los reconozcan? Los líderes tienen un rol clave en ayudar a sus equipos a aprender nuevas formas de *hacer las cosas*, para que puedan mejorar. Preguntarles cómo pueden ayudar a las personas a desarrollarse mejor en su trabajo. Preguntarles a sus equipos si son felices en su trabajo. Si les gusta lo que hacen. Si encuentran sentido a su hacer. No es fácil porque como nos dicen algunos clientes cuando les preguntamos esto: «si lo hago generaré expectativas que no podré cumplir». La buena noticia es que hoy existen herramientas tecnológicas para hacerlo. En beside lo preguntamos con el The Happiness Index®, la plataforma que mide compromiso y felicidad. Cuando los líderes preguntan genuinamente ajustando expectativas desde el inicio todo fluye mejor.

Está demostrado que somos más felices si sentimos que estamos creando un trabajo significativo y sabemos que estamos marcando la diferencia, así que ayude a las personas de sus equipos a marcar la diferencia. En su libro, bestseller, *El desafío del Liderazgo*, los autores James Kouzes y Barry Posner nos señalan que los equipos se conectan y vinculan más con la empresa si los líderes en forma regular transmiten el significado e impacto del trabajo que realizamos.

El gerente general, particularmente, tendrá que ser muy visible y no limitarse a solo estar en su ostentosa oficina; tendrá que gestionar con el ejemplo. Esto es lo que en beside® llamamos Liderazgo Coherente. Si quieres que tus líderes y mandos medios creen una cultura en la que todos pertenezcan, tú también debes propiciarlo. Como líder, tienes que hablar con la gente. Te repito: Tienes que hablar con la gente. Deberás reservar tiempo en su agenda todos los días para salir a caminar por los pasillos o programar reuniones y/o viajes solo para hablar, conversar con tus equipos. Si no te dedicas a cultivar las relaciones con tu equipo, éstas desaparecerán o se tornarán solo transaccionales. Los líderes que tienen un relato que inspira a los demás y les hace sentido en relación al trabajo que hacen en la empresa tienen 17 veces más de probabilidades de permanecer en la compañía que quienes no escuchan el sentido y la inspiración del que lidera y les cuenta para qué hacemos lo que hacemos.

Sabemos que los tiempos de los gerentes y líderes son siempre escasos; siempre con agenda apretada, llenos de reuniones almuerzo si es que se coordinan bien; de viajes o recepciones de visitantes del extranjero. Y también sabemos que cuando los líderes dedican tiempo a sus equipos, cuando conversan con ellos y cuando los visitan en sus lugares de trabajo, se potencia y facilita un vínculo que fortalece la cultura.

Cuando el líder gestiona con el ejemplo y es coherente entre lo que dice y hace, las personas lo valoran y creen en él o ella. Y esto genera mejor ambiente de trabajo y por ende, mejores resultados. Y cuando este líder es capaz de proyectar en su discurso y el para qué está la empresa en el mercado, cuál es su rol en el mundo, las personas se sienten más comprometidas y vinculadas con ese gerente y con lo que él (o ella) les transmite.

Al cierre

Hemos presentado algunas ideas centrales de cómo gestionar en las empresas para tener espacios amables y felices para los trabajadores. Evidentemente que no son los únicos temas (y procesos) que debemos trabajar pero si son esenciales. Por supuesto que las condiciones de seguridad psicológica y física son relevantes. No podemos pretender que las personas disfruten y estén conectadas al propósito de la organización si no

hay condiciones básicas para sentirse seguro. Es como querer construir una casa sólida sin un cimiento adecuado.

Cuidar al equipo es impactar directo en la dinámica relacional que se tiene en las empresas. Esta es una de las mayores responsabilidades de quienes lideran las empresas. Quienes crean que gestionar planillas y revisar los KPI es lo relevante y definen el éxito de la organización en base a esta mirada, está perdiéndose una tremenda oportunidad -una maravillosa oportunidad- de potenciar y mejorar más el desempeño y productividad de la empresa porque simplemente las personas necesitamos sentirnos parte de algo y sentir que nuestro trabajo si impacta en este «algo» al que fuimos invitados a colaborar. Cuidar los procesos y espacios laborales es ético, no solo es transacción para obtener mejores retornos.

Y como dice sir Richard Branson, exitoso emprendedor y empresario británico, «cuida a tu gente que ellos cuidarán tu negocio». Simple, quizá lineal, pero vaya que es cierto.

Entrevista

Rectores de Institutos de Nivel Superior de la Provincia de Mendoza.

Dra. María Alejandra Gatto D'Andrea

María Alejandra Gatto D'Andrea

Consultora en gestión educativa en el nivel superior con especialización en entornos virtuales de aprendizaje. Cuenta con formación de posgrado como Doctora en Educación, Magíster en Gestión Educativa y Especialista en Entornos Virtuales de Aprendizajes. A nivel de grado es Licenciada en Sociología. Su experiencia laboral se centra en la gestión educativa universitaria, habiendo ocupado cargos directivos y de coordinación académica en universidades de la región.

Es Rectora del Instituto de Educación Superior 9-029.

En el plano docente, ha sido profesora universitaria en materias vinculadas a su formación en sociología, metodología de la investigación y tecnologías



educativas, tanto en grado como posgrado.

Cuenta con amplia experiencia en diseño y coordinación de carreras universitarias y en procesos de evaluación institucional. Ha participado en programas de incorporación de tecnologías educativas en los distintos niveles educativos.

Su perfil combina sólida formación, experiencia en gestión educativa universitaria y docencia, con especialización en educación virtual.

Dirección electrónica: mgattodandrea@yahoo.com.ar

Palabras clave: Institutos de Educación Superior; Gestión; Docencia; Investigación; Extensión.

Keywords: *Institutes of Higher Education; Management; Teaching; Investigation; Extension*

¿Cuáles son, desde su opinión, las fortalezas del Nivel Superior de la Provincia de Mendoza? ¿Y de la institución que usted dirige?

Considero que la principal fortaleza la constituye el acceso gratuito para estudiar una gran diversidad de la oferta educativa de carreras. Además, la ubicación estratégica de los IES en toda la provincia permite que los y las estudiantes puedan trabajar y estudiar por la diversidad de horarios para el cursado. Hablamos, en definitiva, de la territorialización: la presencia en todo el territorio de la provincia de Mendoza, en todos los departamentos, con más de una opción de carreras y el mayor acompañamiento a las trayectorias educativas de los y las estudiantes. La territo-

rialidad nos permite pensar, entonces, en la posibilidad de acceso a nuevos públicos.

Esto, por otra parte, permite la continuidad de los trayectos educativos en el sistema educativo, el aporte a la matriz productiva y laboral de la Provincia de Mendoza y el fortalecimiento de la educación en su conjunto.

Otro elemento lo constituyen los concursos de ingreso y titularización, la normativa vigente y los lineamientos del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), como así también la oferta de capacitación dentro del nivel, fuera del servicio remunerado.

Una de las principales fortalezas detectada en las carreras técnicas es la corta duración de la carrera lo que permite inserción laboral rápida sumado a las prácticas profesionalizantes que comienzan con las vinculaciones del sector socio productivo.

Además de las fortalezas señaladas para el Nivel, en el caso de la institución que dirijo, una fortaleza enorme la constituye la actitud positiva y proactiva, una gestión eficiente, el desarrollo de programas multidisciplinarios, y la innovación educativa.

¿Cuáles son, desde su opinión, las debilidades del Nivel Superior de la Provincia de Mendoza? ¿Y de la institución que usted dirige?

Una debilidad enorme de los Institutos (y también del que yo dirijo) es el tema de los edificios, la infraestructura de los IES en su mayoría compartida (y en algunos casos con deficientes condiciones de infraestructura) con instituciones educativas de otros niveles, lo que restringe el horario de cursado, la disponibilidad de aulas y por lo tanto las carreras ofertadas.

Podríamos pensar, además, desde lo pedagógico, en el carácter académico enciclopédico que habita todavía en las aulas, la lógica de evaluación tradicionalista, la enseñanza basada en modelos de linealidad pedagógica, la carencia de formación en servicio remunerado, el criterio de exámenes finales en las asignaturas.

La falta de acceso a redes, y la no articulación con la universidad serían otras dos debilidades del Nivel.

¿Qué características principales podría mencionar de las/los estudiantes del Nivel Superior?

Heterogénea, estudiantes que se desempeñan laboralmente y luego eligen estudiar la carrera. Siempre quieren superarse. Comprometidos y muchos no tienen acceso a tecnologías en sus viviendas lo que dificulta la realización de actividades. Y el esfuerzo por dar lo mejor y completar los estudios.

El que sean trabajadores implica que no cuentan con tiempo exclusivo para el estudio, y en muchos casos no cuentan con herramientas digitales necesarias, trabajan más de 8 horas por día, y a veces provienen de ambientes vulnerables.

Algunos/as han intentado otros trayectos formativos. En general, provienen de estratos socioeconómicos medio-bajos y bajos y la oportunidad que les brinda el nivel (en algunos departamentos es la única que tienen) es una oportunidad de ascenso social. En los profesados, sobre todo en el Nivel Primario, son mayoritariamente mujeres. Esto implica la carga del cuidado de otros y otras, la dependencia económica del varón y la poca disponibilidad horaria para el estudio. Pero, por otro lado, esas mujeres, madres, amas de casa, vuelven a estudiar porque el horario vespertino les es propicio para estudiar, para luego mejorar sus condiciones de vida y la de sus hijos.

¿Qué carreras se dictan en el Instituto que usted dirige?

La oferta Educativa del IES 9-029 es la siguiente: Sede Central (Marianetti).

- Tecnicatura Superior en Higiene y Seguridad con orientación en calidad y medio ambiente (2 comisiones).
- Tecnicatura Superior en Gestión de Recursos Humanos (1 comisión).
- Profesorado de Educación Secundaria de la Modalidad Técnico Profesional en Concurrencia con el Título de Base (1 comisión).

Sede Torres

- Profesorado de Educación Primaria (1 comisión).
- Profesorado de Educación Secundaria en Geografía (1 comisión).
- Tecnicatura Superior en Turismo y Hotelería (1 comisión).

Sede Ugarteche

- Tecnicatura Superior en Enología e Industrias de los Alimentos (1 comisión).
- Profesorado de Educación Primaria (1 comisión).

¿Cuáles son a su criterio las principales áreas/temas que deberían investigarse en el nivel Superior?

Creo que se puede investigar en áreas y temas relacionados tanto con los profesados como en las tecnicaturas, aunque en estas carreras se puede observar pocas investigaciones. Entre los temas podemos mencionar:

- Los modos de acompañamiento a las trayectorias educativas de las y los estudiantes que habitan el escenario del Nivel Superior;
- Demanda de mandos medios ocupacionales, actualizaciones tecnológicas, oportunidades de mejora en la calidad educativa;
- Inteligencia Artificial, habilidades y competencias para el siglo XXI, Educación Emocional;
- Las rutinas escolares: qué se hace y cómo se hace en la escuela primaria. El tratamiento de la inclusión en el aula y la atención a la diversidad;
- Debería investigarse si el perfil de egresado responde a las necesidades de las empresas;
- Evaluación de los aprendizajes, metodologías activas (aprendizaje basado en proyectos) tecnologías de la información y comunicación aplicadas al ámbito educativo.

De las carreras que se dictan en su Instituto: ¿Cuáles son las carreras que tienen mayor demanda? ¿Qué carreras tienen mayor egreso?

Las carreras que tienen mayor demanda son el Profesorado de Educación Primaria, la Tecnicatura Superior en Gestión de Recursos Humanos y la Tecnicatura Superior en Higiene y Seguridad con Orientación en Calidad y Medio Ambiente.

El ingreso a estas carreras siempre es hasta completar el cupo (45 estudiantes por comisión), por lo tanto, hay estudiantes que no pueden ingresar.

Este dato también coincide con el egreso, siendo estas mismas carreras las que tienen mayor egreso, aproximadamente entre 15 y 20 egresados/as por año.

¿Cómo describe usted las trayectorias estudiantiles en el Nivel Superior? ¿En qué año de cursado se produce el mayor desgranamiento y por qué?

Las trayectorias estudiantiles en general son buenas, se realiza permanentemente un seguimiento a las trayectorias, un trabajo en equipo muy grande, sobre todo cuando se produce el desgranamiento, lo he podido observar en el inicio de la 2da parte del año, ya que es en ese momento cuando se dan cuenta que no es lo que les gusta. También se complica con el trabajo y el cursado.

Luego de la pandemia se observan muchas trayectorias débiles que generan un alto desgranamiento en el primer año de la carrera, debido a los bajos recursos económicos porque el alumno prioriza lo laboral antes de lo académico.

Las trayectorias de los estudiantes son diversas en primer año tienen un ritmo de aprendizaje más lento hasta poder adquirir el ritmo del nivel superior. Los estudiantes más avanzados al ser grupos reducidos tienen un acompañamiento más personalizado con resultados esperables en sus trayectorias.

¿Han realizado un seguimiento de la inserción laboral de los egresados? ¿Cuáles han sido los resultados?

Si, se ha realizado y en el 90% de los casos los y las estudiantes han tenido una excelente inserción laboral.

En el caso de Profesorado de Educación Primaria es muy alto, el 98 % obtiene puestos de trabajo al egresar.

¿Qué tipos de actividades de extensión realizan en su instituto?

Entre las actividades de extensión de estos dos últimos años podemos mencionar:

- Guía Superior en Turismo;
- Cursos en Creatividad y aprendizajes significativos;
- Actualización académica en gestión educativa;
- Curso de Legislación vinculada con Educación Sexual Integral;
- Prevención de consumo problemático;
- Inteligencia Artificial en la educación del Siglo XXI;
- El Proyecto Acompañamiento Pedagógico a las Escuelas;
- Capacitación de Desarrollo Profesional Docente centrada en las Prácticas Profesionales Docentes para coformadores de las Escuelas Asociadas.

¿Sobre qué temas se investiga en el instituto del cual usted forma parte?

La documentación narrativa de las prácticas docentes como modalidad de indagación; posibilidades de la narrativa hipertextual como instrumento didáctico de abordaje de literatura curricular especializada en el espacio curricular Pedagogía.

Apoyo Pedagógico a Escuelas, Análisis y alcances de la experiencia «Nivelatorio a distancia» y «Tutoría Par en Entornos Virtuales de Aprendizaje»

Prácticas de enseñanza en el Profesorado de Educación Secundaria en Geografía.

La mayoría de las investigaciones se centra en las prácticas docentes.

También se realizó investigación en Turismo.

¿Cuál es su visión prospectiva que tiene acerca de los institutos de Educación Superior? ¿Cuáles serán los desafíos de aquí a 10 años?

A los institutos me los imagino creciendo cada vez más, posicionándose como una oportunidad de formarse. La incorporación de las tecnologías será un desafío.

Mi visión prospectiva sobre los institutos de Educación Superior en los próximos 10 años es la de instituciones que se adaptan y evolucionan para satisfacer las demandas cambiantes de la educación y la sociedad. En este período, enfrentarán diversos desafíos que requerirán una gestión innovadora y estratégica.

Algunos de los desafíos más destacados incluyen:

Tecnología y Transformación Digital: Los avances tecnológicos seguirán transformando la educación. Los institutos deberán incorporar tecnologías emergentes, como la inteligencia artificial, la realidad virtual y aumentada, y la educación en línea, para mejorar la calidad de la enseñanza y llegar a un público más amplio.

Adaptación a las Necesidades del Mercado Laboral: La rápida evolución de la economía y la demanda de habilidades cambiantes requerirán que los institutos ajusten constantemente sus programas académicos para asegurarse de que los estudiantes estén preparados para el mundo laboral.

Diversidad y Equidad: Garantizar un acceso equitativo a la educación superior y abordar la diversidad en términos de género, origen étnico, discapacidad y otros factores será un desafío importante. Los institutos deberán trabajar en la creación de entornos inclusivos y en la eliminación de barreras.

Sostenibilidad y Medio Ambiente: La conciencia ambiental está en aumento, y los institutos deberán incorporar la sostenibilidad en sus programas y prácticas. Esto incluye la educación sobre cuestiones medioambientales y la gestión sostenible de los campus.

Internacionalización: La globalización sigue siendo una tendencia, y los institutos deberán fomentar la internacionalización, incluyendo programas de intercambio, colaboración con instituciones extranjeras y la atracción de estudiantes internacionales.

Evaluación y Calidad: La rendición de cuentas y la garantía de la calidad académica serán esenciales. Los institutos deberán demostrar la eficacia de sus programas y procesos de enseñanza para mantener su reputación y acreditación.

Colaboración Interinstitucional: La cooperación con otras instituciones de educación superior, la industria, el gobierno y organizaciones no gubernamentales se volverá más importante para abordar desafíos complejos y aprovechar oportunidades.

Aprendizaje a lo largo de la vida: Los institutos deben reconocer la importancia del aprendizaje a lo largo de toda la vida. Esto implica ofrecer programas y recursos para estudiantes de diferentes edades y etapas de la vida.

Innovación Pedagógica: La implementación de métodos de enseñanza innovadores, como el aprendizaje activo, el enfoque en habilidades blandas y la personalización de la educación, será un factor crítico para la retención de estudiantes y el éxito académico.

Los institutos de Educación Superior deben abrazar la flexibilidad, la innovación y la adaptabilidad para enfrentar estos desafíos en los próximos 10 años. La visión prospectiva implica una educación superior que está en constante evolución, respondiendo a las cambiantes necesidades de la sociedad y proporcionando a los estudiantes las herramientas y conocimientos necesarios para prosperar en un mundo en transformación.

Experiencia Educativa

Visibilizar la conservación de la memoria intelectual institucional

Lizzet Vejling



Licenciada en Creatividad Educativa (Universidad Nacional de Cuyo).
Magíster en Educación (Universidad Nacional de Quilmes). En la Universidad Juan Agustín Maza es: Directora del Área de Ciencia y Técnica; Vicepresidenta del Consejo Asesor Científico, Docente y coordinadora del Programa de Formación en Competencias de Investigación; Coordinadora General del Repositorio Digital Institucional, Coordinadora del Comité de Acceso Abierto y Memoria Intelectual y Docente Titular de la asignatura Creatividad e Innovación, Lic. en Recursos Humanos. Docente de la Especialización en Gestión Universitaria (Red Andina de Universidades). Docente de la Diplomatura en Gestión Organizacional de la Comunicación Estratégica (Universidad Nacional de Cuyo). Miembro Comité Editorial Revista Científica Investigación, Ciencia y Universidad (ICU). Miembro de Unidad de Vinculación Académica CyT del Consejo Rectores Universidades Privadas de Argentina (CRUP). Miembro de la Comisión Investigación y Desarrollo - Corporación Vitivinícola Argentina (COVIAR). Miembro del Consejo Asesor INTA Regional Mendoza. Miembro del Comité de Cambio Climático, Municipalidad de Mendoza. Co-Autora del libro La Esencia Creativa de la Publicidad. Autora de capítulos en libros: Una dramaturgia popular mendocina, Guiones V; XV Aniversario de la Red Andina de Universidades y Jergario Americano Ilustrado. Autora de varios artículos en revistas de especialidad.

Dirección electrónica: cienciaytecnica@umaza.edu.ar

Palabras clave: Visibilización; Memoria intelectual, Repositorios digitales, Universidad, Acceso abierto

Keywords: *Visibility; Intellectual memory, Digital repositories, University, Open access*

Cómo citar este artículo: Vejling, L. (2023) Visibilizar la conservación de la memoria intelectual institucional. Revista En la mira. La educación superior en debate, 4(7), pp 40-42

Con la premisa de que el acceso público y gratuito al conocimiento contribuye al incremento del patrimonio intelectual social y a la calidad de vida de los ciudadanos, nos propusimos, hace ya 10 años, el reunir, registrar, preservar y visibilizar las producciones científico-tecnológicas, académicas y culturales emanadas de miembros de nuestra comunidad universitaria. Un equipo de personas de la Universidad Juan Agustín Maza, conformado por las áreas de Ciencia y Técnica y Biblioteca comenzamos a capacitarnos en temáticas emergentes del contexto, como de qué se trataba el concepto de Acceso Abierto, cómo se podía fomentar y apoyar este movimiento mundial, qué eran los repositorios digitales y qué objeto tenían dentro de las universidades, así como el tratamiento de derechos de autor y propiedad intelectual. Debimos también mirar hacia dentro de muros y preguntarnos qué teníamos para mostrar al mundo, en qué posición estaban nuestros equipos de investigación y docentes respecto de la difusión científica, cómo podíamos hacer para transmitir

el mensaje de apertura a toda nuestra comunidad y cuales eran nuestras capacidades institucionales para responder a este nuevo paradigma de apertura al mundo.

Lo primero que hicimos fue crear el Repositorio Digital Institucional «UMaza Digital» durante el 2013 bajo DSpace y «tomarnos el atrevimiento» de solicitar la adhesión al Sistema Nacional de Repositorios Digitales (SNRD), convencidos de que, sin este apoyo técnico y formativo del Sistema Nacional, el crecimiento se haría mucho más lento. Éramos neófitos en el tema, pero, casi como adolescentes, con una fuerza y entusiasmos que nos permitió dar el fuerte empuje que tamaña empresa necesitaba. Crear el Repositorio nos llevó a una permanente toma de decisiones, desde decisiones ínfimas a cuestiones estructurales o «de fondo». Por ejemplo: qué software utilizaríamos, quién lo instalaría y con qué costos, cómo haríamos la imagen, la estructura interna y organización del sitio, los metadatos y lo que se mostraría de cada objeto archivo, cómo haríamos para poblar el mismo de objetos digitales, de quién dependería en el manejo y estrategias, quién haría su mantenimiento y vigilancia, cómo lograríamos aprobación e incorporación al quehacer diario por parte de los diferentes actores institucionales, cómo lo financiaríamos, qué perspectivas de crecimiento le veíamos y cómo aseguraríamos protección a las autorías. Nos fue difícil (y aún lo es) lograr incorporar a la lógica de la comunidad académica y científica el concepto de Acceso Abierto, comprendiendo este como un puente ineludible entre el pensamiento generado en el marco de la universidad y la sociedad ávida de conocimientos e información. Todavía quedan instalados algunos resabios de la pregunta: ¿Por qué abrir una ventana al mundo? ¿Estamos preparados? Enhorabuena, la fuerza del movimiento de Acceso Abierto y la comprensión del fenómeno de apertura como aporte al entramado intelectual global, ha hecho que dichos cuestionamientos estén en franca desaparición.

Con el paso de los años y, a partir de un proceso que no solo comenzó con una decisión a nivel de gobernanza sino que implicó el diálogo permanente y la palabra de cara a cara y de boca en boca, fuimos incrementando el material digital y se fueron sumando más y más adeptos institucionales, logrando diseminar la semilla de la recolección, preservación y difusión del material intelectual. Se pueden tomar decisiones e implementar procesos, resolverlos y normarlos, pero si la comunidad interna no comprende los alcances de dichas acciones y logra imbricarlas en el quehacer diario, es muy difícil su implementación. Las personas deben sentir y transitar las normas, ser parte de los procedimientos y vivirlos. Así que nos tocó la ardua tarea de, junto con implementar el Repositorio, las normativas que lo acompañan y la Adhesión al SNRD, el capacitar y formar a la comunidad UMaza en la importancia y la trascendencia de la gesta del Acceso Abierto.

Para lograr entonces la puesta en marcha, mantenimiento, potenciación y crecimiento, el «UMaza Digital»,- contó con financiamiento interno y luego de que se nos otorgara la adhesión provisoria al SNRD, nos postulamos al financiamiento que otorga dicho Sistema. Comprendíamos que necesitábamos aporte externo que nos permitiera crecer. Dos largos años de trabajo nos costó lograr el mismo, habiendo tenido que capacitarnos y solicitar mucha ayuda a otros repositorios colegas y expertos también. SNRD nos prestó su permanente acompañamiento. Llegó el subsidio en 2019. El ansiado financiamiento. Y junto con el mismo llegó el pedido expreso de MINCYT a UMaza de realizar la adecuación total a Ley de Nacional de Acceso Abierto N°26.899. Dicha exigencia se fundamentó en que habíamos recibido fondos del estado nacional, entonces pasamos a ser parcialmente financiados con fondos públicos, tal cual dice la Ley citada. Así fue como, paralelo a comprar equipamiento exclusivo para el Repositorio y pagar estipendio por un año a tres pasantes para la carga de objetos digitales con el financiamiento, debimos redactar y crear resolución con dicha adecuación. En la misma dejamos explicitadas las políticas de contenidos, de excepciones, de ingesta y depósito, de acceso a datos, de derechos de autor y de filiación, de preservación digital, de remoción y sustitución, de metadatos y curatoría, de servicios y de organización y gestión. En el marco de esta última, se crea entonces en 2020 a partir de dicha normativa, la Comisión y la Oficina de Acceso Abierto y Memoria Intelectual de la Universidad.

La Oficina tiene, desde 2022, un lugar físico en la universidad en la Biblioteca y dentro de la Editorial UMaza, área que se integró a formar parte del Repositorio Digital ya en el 2016. Atiende a todo público para dar orientación, capacitación y soporte a los autores y a los usuarios internos y externo, asesorar y recibir material digital para poner a disposición en el sitio. El centro de ingesta está allí mismo y se trabaja semanalmente en hacer crecer la cantidad de objetos digitales disponibles en Acceso Abierto. Actualmente la gestión de «UMaza Digital» se lleva adelante en su Coordinación por la Dirección de Ciencia y Técnica y forman parte del equipo estratégico y técnico las Direcciones de Biblioteca y Editorial. Cuenta con pasantes para la subida de archivos. Dentro de la Comisión de Acceso Abierto y Memoria Intelectual hay varios miembros de la universidad como representantes de: docencia, extensión, informática, gestión de calidad y auroritas, tecnologías de la información, gestión, comunicación y egresados.

Las problemáticas emergentes y principales en este proceso rondaron y aún versan en dos líneas: por una parte, cómo reunir el material para la ingesta en el Repositorio. Quiénes serían los agentes internos de recolección del material: quiénes y en qué oficinas se haría el trabajo de reunir lo producido por cada docente, cada estudiante, egresado, científico, extensionista, etc. Cómo se identificarían a los nodos en cada carrera y en cada área de la universidad. Y luego de ello, con qué procedimientos se enviaría dicho material al Repositorio. Definir circuitos, responsables y una comunicación clara en cada Unidad Académica y Área sigue siendo un desafío colectivo. La otra línea problematizada es el control de calidad de lo que se coloca en «UMaza Digital». La tensión entre mostrar todo lo que se realiza o mostrar sólo la producción de calidad, es una cuestión que aún persiste. Y dentro de ella: ¿qué es calidad? ¿cómo y quién la define? El Repositorio Digital es una ventana que deja en evidencia qué tipo de conocimiento se genera en el marco de la actividad institucional, desnudando desde la profundidad con la que se tratan los temas, la excelencia de los resultados de investigación, la actualización curricular, la condición en la que se emanan los documentos teóricos como tesis y trabajos finales, el nivel de eventos científicos y oradores convocados en los mismos, la participación de la comunidad académico científica en la producción de material digital, interactivo y de capacitación, las normas y procedimientos internos, la clase de trabajos que crean los estudiantes liderados por los docentes, la autonomía de cátedras, el lugar que se le da a la producción editorial, hasta la importancia otorgada a la relación universidad-sociedad. Cómo está constituido un Repositorio permite entonces validar el lugar que la institución otorga al intelecto de sus miembros, haciendo vigilancia permanente de los procesos de construcción de conocimiento en pos de mejorar y afianzar los resultados intangibles, reflejando el tipo de universidad que se es, así como la idiosincrasia y cultura organizacional.

Actualmente la mencionada Comisión trabaja en dar debate a estas tensiones y crear los circuitos óptimos y adecuados que permitan establecer una rutina de Acceso Abierto arraigada en la comunidad universitaria. En este camino transitado, acciones internas y externas posibilitaron un marco regulatorio, fáctico, administrativo, económico y de conocimiento más que propicio para que la producción intelectual de nuestra universidad pudiera ponerse a disposición en forma digital y abierta para cualquier usuario del mundo. Nuestro mayor objetivo, presente desde los inicios y mantenido hasta hoy día, fue crear una completa memoria intelectual documental de toda la producción de conocimiento y la historia generada en el ámbito de nuestra universidad, asegurando su preservación digital a largo plazo, dando a tales creaciones una mayor visibilidad, uso e impacto, generando una cultura científica y de acceso abierto organizacional. Para ello, y en un largo camino de consolidación, desarrollamos año a año acciones específicas y continuas. Indudablemente una experiencia enriquecedora y un desafío a largo plazo en vistas de promover y fortalecer nuestra soberanía intelectual.

Links de interés

Observatorio Tecnológico de Monterrey – Instituto para el futuro de la Educación

<https://observatory.tec.mx/edutrends-podcast-episode/ep-46-the-enduring-era-of-remote-work-a-conversation-with-bleidi-task/>

Jiménez Nájera, Mariana Sofía (2023) Estudiar para ser... ¿Influencer? Instituto para el futuro de la Educación

<https://observatorio.tec.mx/edu-news/estudiar-para-ser-influencer/>

Román, Rubí (2023) Historias 100 % humanas enriquecidas con inteligencia artificial.

Instituto para el futuro de la Educación

<https://observatorio.tec.mx/edu-news/historias-100-humanas-enriquecidas-con-inteligencia-artificial/>



Fernández, Sergio (2023) Superhéroes universitarios ¿realidad o ficción? Blog Universidad.

Una conversación pública sobre la universidad.

<https://www.universidadsi.es/superheroes-universitarios-realidad-o-ficcion/>

Pedreño, Andrés y Pernías Peco, Pedro (2023) Inteligencia Artificial: ¿enemiga o amiga de la universidad?

Blog Universidad. Una conversación pública sobre la universidad.

<https://www.universidadsi.es/inteligenciaartificial/>