

JUAN MANUEL DANZA  
*Editor*

# VII

## JORNADAS DE INVESTIGACIÓN EN HUMANIDADES

---

HOMENAJE A  
JUAN CARLOS GARAVAGLIA

---

5 AL 7 DE DICIEMBRE DE 2017



COLECCIÓN  
CIENCIAS SOCIALES  
Y HUMANIDADES



DEPARTAMENTO  
DE HUMANIDADES  
UNS

VII Jornadas de investigación en humanidades / Mariano Martín Schlez... [et al.];  
editor Juan Manuel Danza. - 1a ed. - Bahía Blanca: Editorial de la Universidad  
Nacional del Sur. Ediuns, 2023. Libro digital, PDF  
Archivo Digital: descarga y online

**ISBN 978-987-655-333-9**

1. Historia. 2. Literatura. 3. Filosofía Contemporánea. I. Schlez, Mariano Martín  
II. Danza, Juan Manuel, ed.  
CDD 300



Editorial de la Universidad Nacional del Sur  
Santiago del Estero 639 | (B8000HZK) Bahía Blanca | Argentina  
www.ediuns.com.ar | ediuns@uns.edu.ar  
Facebook: Ediuns | Twitter: EditorialUNS



Diseño interior: Alejandro Banegas

Diseño de tapa: Fabián Luzi

Corrección y ordenamiento: Juan Manuel Danza

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución - No Comercial-Sin  
Derivadas. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>



Queda hecho el depósito que establece la ley n° 11723

Bahía Blanca, Argentina, agosto de 2023.

© 2023 Ediuns.



## **Universidad Nacional del Sur**

### **Autoridades**

*Rector*

Dr. Mario Ricardo Sabbatini

*Vicerrectora*

Mg. Claudia Patricia Legnini

*Secretario General de Ciencia y Tecnología*

Dr. Sergio Vera



## **Departamento de Humanidades**

### **Autoridades**

*Director Decano*

Dr. Emilio Zaina

*Vice Directora Decana*

Lic. Mirian Cinquegrani

*Secretaria Académica*

Lic. Eleonora Ardanaz

*Sec. de Extensión y Relac. institucionales*

Dra. Alejandra Pupio

*Sec. de Investigación, Posgr. y Form. Continua*

Dra. Sandra Uicich

## **Comité académico**

**Dr. Sandro Abate**

*Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur - CONICET*

**Dra. Marta Alesso**

*Fac. de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa*

**Dra. Ana María Amar Sánchez**

*Spanish and Portuguese Department, University of California, Irvine*

**Dra. Adriana Arpini**

*Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo - CONICET*

**Dr. Marcelo Auday**

*Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur*

**Dr. Eduardo Azcuy Ameghino**

*Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires*

**Dr. Fernando Bahr**

*Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral - CONICET*

**Dra. M. Cecilia Barelli**

*Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur*

**Dra. Dora Barrancos**

*Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires - CONICET*

**Dr. Raúl Bernal Meza**

*Departamento de Relaciones Internacionales, Facultad de Ciencias Humanas,  
Universidad Nacional del Centro*

**Dr. Hugo E. Biagini**

*Centro de Estudios Históricos, Universidad Nacional de Lanús - Facultad de Ciencias Sociales,  
Universidad de Buenos Aires - CONICET*

**Dr. Lincoln Bizzozero**

*Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, Uruguay*

**Dra. Mercedes Isabel Blanco**

*Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur*

**Dra. Nidia Burgos**

*Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur*

**Dr. Roberto Bustos Cara**

*Departamento de Geografía, Turismo y Arquitectura, Universidad Nacional del Sur*

**Dra. Mabel Cernadas**

*Universidad Nacional del Sur - CONICET*

**Dra. Laura Cristina Del Valle**

*Departamento de Humanidades Universidad Nacional del Sur*

**Dr. Eduardo Devés Valdés**

*Instituto de Estudios Avanzados, Universidad de Santiago de Chile*

**Dra. Marta Domínguez**

*Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur*

**Dr. Oscar Esquisabel**

*(Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata- Instituto de Estudios sobre la Ciencia y la Tecnología, Universidad Nacional de Quilmes - CONICET*

**Dra. Claudia Fernández**

*Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata - CONICET*

**Dra. Ana Fernández Garay**

*Departamento de Letras, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa - Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires - CONICET*

**Dra. Estela Fernández Nadal**

*Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo - CONICET*

**Dra. Lidia Gambon**

*Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur*

**Dr. Ricardo García**

*Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur*

**Dra. Viviana Gastaldi**

*Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur*

**Dra. María Mercedes González Coll**

*Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur*

**Dr. Alberto Giordano**

*Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral - CONICET*

**Dra. María Isabel González**

*Instituto de Arqueología, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires*

Dra. Yolanda Hipperdiner

*Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur - CONICET*

Dra. Silvina Jensen

*Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur - CONICET*

Dra. María Luisa La Fico Guzzo

*Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur*

Dr. Javier Legris

*Departamento de Humanidades, Facultad de Ciencias Económicas,  
Universidad de Buenos Aires - CONICET*

Dra. Celina Lertora Mendoza

*CONICET*

Dr. Fernando Lizarrága

*Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Comahue - CONICET*

Dra. Elisa Lucarelli

*Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras,  
Universidad de Buenos Aires*

Dra. Stella Maris Martini

*Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires*

Dra. Elda Monetti

*Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur*

Dr. Rodrigo Moro

*Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur - CONICET*

Dra. Lidia Nacuzzi

*Departamento de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras,  
Universidad de Buenos Aires - CONICET*

Dr. Ricardo Pasolini

*Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro - CONICET*

**La incorporación de las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en las prácticas docentes diseñadas durante el inicio de la trayectoria educativa del estudiante universitario, en la sede CRUB de la UNCo**

Norma López Medero<sup>1</sup>

## **1. Introducción**

La intención es socializar el marco teórico metodológico construido durante el proceso de elaboración del proyecto de tesis del Doctorado en Educación de FaCE, UNCo que pretende abordar como tema central La incorporación de las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en las prácticas docentes diseñadas durante el inicio de la trayectoria educativa del estudiante universitario, desde sus aspectos discursivos y comunicacionales. El mismo cuenta con la dirección de la Dra Carina Lion (UBA).

La pregunta principal que se busca responder está vinculada a las características que asumen dichas prácticas durante el primer año universitario en el Centro Regional Universitario Bariloche (Universidad Nacional del Comahue), para lo cual se considera necesario indagar en los intercambios comunicacionales que suceden cuando los docentes adoptan TIC en las situaciones de enseñanza, en las relaciones que se promueven entre estudiantes, docentes y la producción del conocimiento, en el rol que le asigna el docente a la tecnología en sus prácticas de enseñanza y en las estrategias metodológicas que diseñan para su incorporación.

---

<sup>1</sup> Centro Regional Universitario Bariloche (CRUB), Universidad Nacional de Comahue (UNCo), correo electrónico: [norlopezmedero@gmail.com](mailto:norlopezmedero@gmail.com).



El estudio de estas prácticas cobra especial sentido si se considera que todos los trámites que dan entidad como estudiante deben realizarse vía web, a través del sistema informático: inscripciones, solicitudes de becas, etc., y que las acciones básicas de la vida académica incorporan con mayor frecuencia el formato virtual con la Plataforma de educación a distancia (PEDCo), requiriendo que el estudiante sea capaz de realizar operaciones de acceso, gestión y producción de conocimiento vinculadas a las TIC. Lo que conlleva nuevas obligaciones de enseñanza por parte de los docentes, ya que en el proceso de adaptación y de aprendizaje de la nueva cultura académica influyen no sólo la organización de los tiempos de estudio y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes ingresantes, sino que también aparecen entre los factores vinculados a la permanencia en el nivel la habilidad o impericia para gestionar con tecnología. Y esto preocupa especialmente, ya que en el contexto de las Universidades Latinoamericanas se ha producido un proceso de incorporación de grupos sociales tradicionalmente excluidos que no se ha traducido en la democratización de la Educación Superior, pues el crecimiento en la matrícula ha estado acompañado por el abandono en los dos primeros años, entre otras razones porque las condiciones estructurales en las que se ha producido el ingreso masivo dificultan el desarrollo de estrategias de andamiaje destinadas a la población estudiantil.

Visto desde esta perspectiva, el hacinamiento reduce la igualdad de condiciones respecto a la calidad de los aprendizajes e interpela fuertemente las prácticas de los docentes universitarios, por ello es que se decide seleccionar como unidad de análisis las prácticas docentes desarrolladas en aquellas asignaturas de primer año que incorporen TIC en sus clases y que posean una elevada desproporción en la relación cuantitativa docente-alumno, intentando dar cuenta de la producción de conocimiento didáctico vinculado a la experiencia cotidiana de enseñar y su necesaria sistematización, sostenido en la convicción de poder identificar pistas a partir de las cuales contribuir a orientar la democratización de este tramo del sistema educativo.

Una vez explicitado sintéticamente el problema de investigación y delineados los objetivos, se desarrollará el encuadre teórico metodológico, a partir de la selección de algunos aspectos centrales que enmarcan el proyecto, los mismos se presentan organizados en dos grandes apartados referidos a cuestiones destacables de la teoría y del diseño metodológico.

## **2. Marco teórico**

Las referencias conceptuales que constituyen el marco teórico han sido secuenciadas en ítems temáticos de los cuales se presenta a continuación una breve aproximación.

### **2.1. Problemáticas y desafíos de la masificación en el nivel universitario**

Es imprescindible emplazar la investigación en la problemática de la masificación del nivel y la desigualdad de condiciones en las que se produce, ya que pone en evidencia que la transición e integración a la universidad es un problema que se acentúa en los sectores sociales desfavorecidos, debido a que acumulan desventajas socioeconómicas y culturales que obstaculizan su desempeño académico. Tedesco señala que el desafío de la democratización desde la enseñanza superior se enmarca en un fenómeno complejo, integral, sistémico, condicionado por procesos multicausales que sólo pueden ser comprendidos y enfrentados con acciones interdisciplinarias que involucren la dimensión de estrategias de enseñanza y de aprendizaje, la formación de docentes y la organización institucional; especialmente en el primer tramo de la trayectoria educativa que es donde se registran los mayores índices de fracaso (Tedesco, 2014). Se reconoce que el primer año representa un punto crucial no sólo en la deserción sino también en el aprendizaje y en el progreso del desarrollo del pensamiento crítico. La intervención durante este periodo de la trayectoria de los estudiantes es crucial, tiene una importancia decisiva, tanto desde el punto de vista social como cognitivo, para romper el determinismo social de los resultados de aprendizaje. Barbabella manifiesta que existen causas intrínsecas a la propia Universidad, cuestiones de orden institucional, que hoy están operando como factores de expulsión, de las cuales es posible e imperativo hacerse cargo, entre ellas es posible inferir que estas cuestiones se hallan en la trama intrainstitucional universitaria entendida como un campo con cierto grado de indeterminación (Barbabella *et al.*, 2004; Reta, 2008).

### **2.2. La universidad, nuevos escenarios y curriculum**

Ante la democratización del nivel universitario, el desafío pasa por alfabetizar en la nueva cultura del conocimiento a quienes no disponen del máximo acceso a las tecnologías mediáticas, y no solo a consumidores de élite (Jenkins, 2011).

Es importante tener en cuenta que en el marco de un proceso tecnológico “de Convergencia”, es posible integrar, a través de múltiples plataformas mediáticas, múltiples textos en narraciones transmediáticas que desbordan el formato escolar tradicional representa un gigantesco cambio cultural (Jenkins, 2008). Internet, al ofrecer nuevas pistas de circulación y soportes de recontextualización para las culturas precedentes, ha complejizado la enunciación inicial de alfabetización a “múltiple” cuyo dominio excede ampliamente la lectura y la escritura (Mendoza, 2011). Esto se debe a los efectos provocados por las tecnologías digitales en la construcción de significados, y remite a habilidades/saberes necesarios para participar de la vida en sociedad, que permiten una apropiación activa y productiva del conocimiento (Castells, 2002; Gardner y Davis, 2014; Brito, 2015).

El cambio sucedido en el estatuto del lenguaje, la expansión de la expresividad varía sus registros culturales, configura un nuevo escenario que requiere ser considerado y analizado por instituciones y docentes desde una perspectiva que incluya la diversidad en todos sus aspectos, entre ellos las diferencias que pueden favorecer o dificultar las trayectorias de los estudiantes para concluir sus estudios.

La dimensión de la tecnología forma parte de las categorías para analizar el currículo universitario y ver cómo se modifican las propuestas curriculares, las nuevas lógicas de trabajo y ejercicio de la profesión docente (Litwin, 2008). Algunas investigaciones recientes aportan el reconocimiento de una nueva conciencia didáctica en los docentes sobre en el plano de las prácticas que ofrece indicios sobre la resignificación profunda de las prácticas de la enseñanza clásica cuando se incorporan tecnologías (Maggio *et al.*, 2014). Se visibilizan las decisiones autorales de apropiación y conversión que se toman al diseñar las rutas de aprendizaje/navegación, donde el docente, como curador, asume la tarea de filtrar y seleccionar los abundantes contenidos (Carpintero, 2015; Goldsmith, 2015; Cobo, 2016).

Por su parte Tedesco agrega que la incorporación de nuevas tecnologías en la enseñanza provoca la necesidad de repensarla, pues el propio objeto de enseñanza, sus propósitos y estrategias sufren modificaciones (Tedesco, 2014). Los entornos y materiales digitales en la educación contemporánea invitan a profundizar en cómo la adopción de las tecnologías en las prácticas de enseñanza multiplica y diversifica los entornos de aprendizaje (Castañeda y Adell, 2013). Lankshear y Knobel desde la perspectiva sociocultural, postulan que la alfabetización no es una habilidad básica, posible de lograrse de una vez y para siempre sino que es entendible cuando se sitúa en su contexto, pues tiene que ver con las prácticas y relaciones sociales institucionales y culturales (Gee *et al.*, 1996 en Knobel y Lankshear, 2007). El alfabetismo ha ampliado su alcance semántico desde la capacidad de leer y escribir a “la capacidad de comprender la información con independencia de cómo se presente” (Lanham, 1995: 309).

### **2.3. Capital cultural, acceso y desigualdad en la distribución de los recursos tecnológicos**

Los alumnos provenientes de sectores con ingresos económicos bajos tienen mayor probabilidad de sufrir dificultades académicas, relacionadas con la insuficiente preparación y con el estatus de primera generación universitaria, lo que trae aparejado el desconocimiento del sistema universitario y mayores índices de abandono. A su vez, el capital cultural esperado por el sistema institucional de expectativas de las organizaciones educativas, estructura las demandas académicas dominantes, presuponiendo determinados saberes en el estudiante que acaban generando un proceso de exclusión por desconocimiento (Ezcurra, 2011; Hammond, 2016). En este sentido, la potencialidad democratizadora que tiene la inclusión del trabajo con las tecnologías en la universidad permite desocultar el hecho de que no todos los jóvenes tienen acceso a ellas ni el mismo grado de dominio de las habilidades necesarias (acceso real). Buckingham alude a los significados del “acceso”, e insiste en que el acceso no tiene que ver sólo con la tecnología sino también con el capital cultural necesario para usarla creativa y productivamente, y manifiesta que las escuelas deben contribuir de forma decisiva a nivelar esas diferencias y la tecnología digital tiene importantes implicaciones para el aprendizaje que no se producirán automáticamente, ya que depende en gran medida de las relaciones pedagógicas que se establezcan a su alrededor (Buckingham, 2005).

Visto de este modo, la universidad parece ser el lugar indicado para andamiar la posibilidad de acceso/acercamiento a las nuevas tecnologías, en tanto recurso distribuido de manera desigual entre los estudiantes, ya que, sino, en muchos casos esta experiencia nunca se produciría (Tedesco, 2012). Es primordial entonces, que las TIC no sean un fin en sí mismas, sino que puedan ser utilizadas dentro de un proyecto pedagógico integral, para que se favorezca el acceso universal a ellas, ya que el verdadero desafío de la alfabetización digital es acercar herramientas poderosas y sofisticadas a las manos de las masas (Levis, 2006; Piscitelli, 2009).

### **2.4. Aportes para interpelar la enseñanza en la universidad**

En este punto se hace preciso visibilizar cuál es lugar de la docencia en la universidad, ya que la Didáctica Universitaria, definida como campo de estudios especializados sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, realiza la construcción del conocimiento didáctico a través del

estudio sistemático de las prácticas docentes, contemplando variables tales como: profesores, alumnos y contenidos, y las relaciones entre estos. Algunas de las ideas, que aún constituyen espacios de debate, problematizan la imagen que los docentes tienen sobre su labor docente, y giran en torno a:

- ❖ que la docencia es un componente importante en la formación de los estudiantes;
- ❖ que la docencia pertenece a un tipo de actuación con características propias y distintas de otros cometidos;
- ❖ que el profesorado universitario debe asumir que ser capaz de hacer una buena docencia no es una cuestión de mucha práctica;
- ❖ y que, como cualquier otra profesión, la docencia constituye un espacio propio y distinto, de competencias profesionales/docentes constituidas por conocimientos, habilidades específicas y actitudes propias de los formadores.

Promover este tipo de debate facilita la ruptura de viejos estereotipos y pone en crisis las siguientes ideas acerca de la docencia: a enseñar se aprende enseñando, para ser un buen profesor basta con ser un buen investigador, aprender es una tarea que depende exclusivamente del alumno, una universidad es de calidad no tanto por las clases que imparte como por los recursos de que dispone (Zabalza, 2008). Si se suma a la ecuación el hecho de cómo las nuevas tecnologías impactan en los modos en los que el conocimiento se produce, se torna más imperativo aún re interpretar los ritmos de la enseñanza y del aprendizaje a la luz de dichos impactos, teniendo en cuenta la incorporación de la fugacidad, la atemporalidad y la imprevisibilidad. Los procesos de enseñanza y de aprendizaje a través de entornos hipertextuales e interactivos dan cuenta de la necesidad de generar nuevas dimensiones para el análisis de las relaciones entre enseñanza, tecnología y conocimiento y así desarrollar una cultura didáctica realmente inclusiva que permita el diseño de propuestas didácticas que favorezcan modos diferentes de construcción del conocimiento, desde la experticia disciplinar (Lion y Perosi, 2012).

## **2.5. Los docentes, sus prácticas y la didáctica universitaria**

El reto de la visibilidad de la práctica docente, en tanto actividad escondida y opaca, es uno de los principales desafíos de la Didáctica, la forma en que se construye el conocimiento en la Didáctica Universitaria proviene necesariamente del estudio de la práctica, de la práctica revisada, evaluada, reajustada, repensada (Zabalza, 2008).

Es un conocimiento práctico y situacional que tiene el mandato epistemológico de generalizar conocimiento sobre la docencia, de iluminar los procesos docentes, debido a que disponemos de mucha más práctica docente que del conocimiento sobre esa práctica.

En varias investigaciones los docentes comienzan a aparecer como la variable institucional más importante en el desempeño y éxito estudiantil, debido a que su orientación hacia los alumnos, con un fuerte interés y foco en su desarrollo, conlleva una interacción intensa (Ezcurra, 2007). Para ello, es necesario promover particularmente en los primeros años, que la práctica docente prepare y respalde a los alumnos en la aprehensión de conocimientos disciplinares, en estrategias de aprendizaje que favorezcan su autonomía (Teobaldo, 1996; Barbabella, 2004).

## **2.6. El sentido de la enseñanza y papel de la tecnología en la construcción del conocimiento**

La enseñanza como una actividad interpretativa y reflexiva, a través de la que los docentes dan vida con sus valores y sentido a lo que enseñan, dichos aportes están emparentados con la formulación del objeto, como por ejemplo el saber pedagógico sobre los contenidos o las creencias acerca de la materia, a partir de las cuales se realiza la interpretación pedagógica y se produce un texto pedagógico (McEwan, 1987; Shulman, 1987; Grossman, 1989; Gudmundsdottir, 1998).

Dado que, como dice Salomon, lo que la tecnología hace o deja de hacer en educación depende mucho menos de lo que puede hacer y mucho más de lo que la educación le permite hacer, es decir que la tecnología nos muestre lo que se puede hacer, y que las consideraciones educacionales determinen qué se hará en realidad, desde una visión que determina el papel de la tecnología, y no al revés (Salomon, 1996).

Knobel y Lankshear señalan que tener una nueva sustancia técnica no es condición necesaria ni suficiente para que se trate de un nuevo alfabetismo, ya que puede tratarse de una forma digital de hacer lo mismo de siempre, en lugar de reflejar una forma de pensar distinta que implica tipos diferentes de relaciones sociales y culturales (Knobel y Lankshear, 2007).

### **3. Marco Metodológico**

El marco metodológico permite definir y explicar los procedimientos utilizados para el análisis del problema de investigación, presenta de modo sistemático la lógica de indagación sostenida por el marco teórico. Resulta de la interacción dialéctica con la formulación de teoría, pues se define de modo progresivo junto con la fundamentación conceptual y aporta a la justificación del tema elegido.

Si bien es preciso añadir un resumen detallado de actividades y lapsos de ejecución ya que ello habla de la posibilidad de concreción de la propuesta, en este caso, por cuestiones de extensión se obviará el cronograma planteado.

Dado que se pretende indagar en las condiciones de producción del aula universitaria y visibilizar los saberes producidos durante la práctica, situada en contextos atravesados por la masividad y el desconocimiento estudiantil; el aula de clase se entiende como un espacio de comunicación, en el que se lleva a cabo un proceso complejo de exposición, presentación, negociación y recreación de significados, y mientras se realizan múltiples prácticas comunicativas que materializan concepciones sobre la enseñanza y los contenidos se expresan actitudes de aceptación, rechazo o de creación de nuevos sentidos (Charles Creel, 1998).

La tarea será Focalizar la atención en la Dimensión Comunicacional de la enseñanza e incorporar en la reflexión sobre la enseñanza concebida como proceso comunicativo, y en los Intercambios Comunicacionales que se producen cuando se incorporan TIC a las prácticas, tratando de identificar las formas en las que el docente plantea interacciones, determina y entrelaza acciones comunicativas (Watzlawick, 1974; Contreras, 1990; Fernández Villegas, 2007).

Al estructurar el desarrollo del marco metodológico se han generado tres dimensiones que explican su planteo desde distintos niveles de complejidad y remiten a cuestiones referidas a lo epistemológico, a la estrategia general y a las técnicas.

#### **3.1. Dimensión epistemológica**

Las decisiones sobre la construcción del objeto de estudio se orientan hacia la revalorización del potencial que encierra la investigación docente para explicitar y sistematizar los saberes producidos durante la enseñanza. La práctica docente, entendida como práctica socio-política,

implica tomar decisiones y opciones éticas, es caracterizada por su complejidad, ya que se desarrolla en escenarios singulares, condicionada con resultados imprevisibles. En este sentido se adopta el estudio de caso (EC) como estrategia de diseño de investigación cualitativa, ya que es a partir de la elección de un objeto de estudio que se hace posible la selección de escenarios reales como fuentes de información (Wolcott, 1992; Stake, 1994; Rodríguez Gómez *et al.*, 1999). Y que, como señala Piovani “su importancia estriba en que el diálogo entre el investigador y el caso inmerso en la vida real lo convierte, en alguna medida, en el diseño paradigmático dentro de las perspectivas que priorizan el estudio de los fenómenos sociales contextualizados” (Marradi *et al.*, 2007: 239). Generalmente los EC son de tipo multimétodo, aunque en el presente estudio se lo aborda desde el enfoque de la metodología cualitativa, pues la intención es comprenderlo en su especificidad más que generalizar. Se han delimitado dos Espacios de análisis de las prácticas de enseñanza: la comunicación, las relaciones entre estudiantes, conocimiento y docentes, y los docentes como sujetos productores de saber didáctico con sus respectivos objetivos específicos e hipótesis con dos grandes ejes de análisis: los intercambios comunicacionales producidos y los discursos y reflexiones de docentes.

### **3.2. Dimensión de la estrategia general de la investigación**

Al adoptar el EC como estrategia de diseño metodológico, dado que la propuesta investigativa se orienta al análisis intenso de un fenómeno complejo, es posible abordar dicho fenómeno en forma holística a través de diferentes métodos de investigación, mediante un despliegue de estrategias o bricolage bajo un enfoque progresivo que se va configurando a lo largo del proceso de investigación (Goetz y LeCompte, 1988; Denzin y Lincoln, 1994; Marradi *et al.*, 2007). En esta línea, y debido a que el EC (con su variedad de unidades de análisis) permite seleccionar entre la gama de posibilidades en las que el fenómeno se manifiesta (Stake, 1994; Yin, 1993). Los conceptos e hipótesis surgen a partir del examen de los datos obtenidos, basándose en el razonamiento inductivo, por lo que se considera pertinente adoptar el método comparativo constante (MCC) con su capacidad para potenciar la realización simultánea de procesos de obtención, análisis y construcción de teoría fundamentada mediante la intervención temprana de un investigador que codifique y analice los datos (Glaser y Strauss, 1967).



Se estima que complementar el EC con el MCC redundará en una mayor comprensión posibilitando la construcción del objeto de estudio con sus interdependencias y relaciones histórico-contextuales, que aporten a la construcción de nuevas certezas situadas desde un trabajo intelectual de análisis, crítica y confrontación de múltiples informaciones (Achilli, 2002).

### **3.3. Dimensión de las técnicas de obtención y análisis de información**

En esta dimensión se explicitan el conjunto de decisiones en relación con la elección y aplicación de técnicas para obtener y procesar información, intercalando la recolección, el procesamiento, análisis e interpretación de la información, quedando explícito que desde el inicio y de modo transversal a la recolección, las conceptualizaciones surgidas de los datos empíricos son sometidas a comparación para poder identificar y analizar incidentes y construir las categorías analíticas y propiedades a lo largo del proceso de análisis (Glaser y Strauss, 1967).

La construcción de datos se lleva a cabo a través de instrumentos de recolección tales como observaciones de clases, entrevistas abiertas y en profundidad, grupos de discusión, análisis de programas de cátedra, planificaciones didácticas y documentos pertinentes. Se incluye la comparación/ contrastación crítica y la triangulación de fuentes y datos obtenidos que permite completar el estudio desde distintos ángulos para una mayor comprensión del problema a investigar (Marradi *et al.*, 2007).

Con la elección de la metodología cualitativa se persigue el desarrollo reflexivo del objeto de estudio, conocer lo desconocido, documentar lo indocumentado y escuchar nuevas versiones sobre lo ya conocido, en estrecha vinculación con las características que asume la tarea docente en sus tres momentos: pre activo, inter activo y pos activo (Rockwell, 1987). Se considera que es posible acceder a la sabiduría práctica producida ante problemas, emergentes, conflictos, etc. desde los intercambios que establece durante la enseñanza, con su discurso y por como lo referencia en el programa de cátedra y otros documentos que operan como medios para vehicular sentidos y significados específicos para explicar las propias prácticas de enseñanza.

Las fuentes primarias (registros de observación, entrevistas/relatos de experiencia) y secundarias (programas/planificaciones) seleccionadas posibilitan obtener información de los tres momentos de la tarea docente. Se utilizará la observación, en tanto medio de entrar en

contacto empírico con el problema de estudio, procurando su comprensión y explicación (Marradi *et al.*, 2007). Las situaciones observadas son incompletas y cambiantes; pero ello no implica desestimar el contexto de la observación o plantearse una observación con categorías predeterminadas sino que se va registrando los hechos a medida que se producen (Anijovich, 2009). Se propone realizar observación participante, con participación pasiva, para considerar la complejidad de los hechos de manera directa sin artificios ni intermediarios e incorporar relatos de episodios significativos, notas de análisis e interpretación que vinculen lo observado con las perspectivas teóricas mediante la realización de un registro narrativo que desarrolle y describa las situaciones pormenorizadamente (Spradley, 1980; Valles, 1999).

Se realizará la lectura e interpretación de documentos porque es una estrategia metodológica de obtención de información que permite combinar la observación y la entrevista, considerada también como fuente secundaria y complementaria cuya información es producida con fines diferentes a los de la investigación por provenir de contextos naturales de interacciones sociales, sin los condicionamientos generados por la presencia del investigador (Ruiz Olabuénaga e Espizua, 1989; Hodder, 1994; Valles, 1999).

Se propone la entrevista por ser un tipo particular de encuentro, una forma de conversación que permite recolectar información que colabora con el propósito de abordar la perspectiva de los actores y comprender cómo interpretan sus experiencias en sus propios términos (Marradi *et al.*, 2007). Es un recurso valioso por su poder para hacer explícito el contenido de la sabiduría práctica que ponen en juego los docentes, como vía hacia la dimensión subjetiva del proceso de constitución y reconstrucción de sentidos de las propias acciones en el contexto cotidiano (Suarez, 2008).

#### **4. Textos y porvenir**

Asumiendo que no hay aprendizaje potente sin una estrategia pedagógica detrás que ayude a consolidarlo, y que para aprovechar la oportunidad de acceder y ordenar la información en la era digital, se requiere de un diseño que permita hacer más efectiva la enseñanza, en lugar de convertirse en un problema para ingresar a la nueva cultura del conocimiento al dejarlo librado al capital cultural de quien accede a ellos (Lion *et al.*, 2011; Cobo, 2016).

Si bien las prácticas docentes están signadas por las limitaciones estructurales que acompañan la masificación, el hecho de admitir la incertidumbre y la indeterminación propia de las situaciones educativas permitiría la identificación y explicitación de la sabiduría práctica que producen los docentes.

Y el proyecto cuyo marco teórico se presenta en este escrito se inscribe en un intento de dar cuenta de la producción del conocimiento didáctico vinculado a la experiencia de enseñar, considerando que su necesaria sistematización puede ofrecer pistas para orientar la democratización del sistema universitario.

## **Bibliografía**

- Achilli, E. (2002), “Investigación y formación docente”, en: *III Encuentro Nacional de Docentes que hacen Investigación Educativa*, Santa Fe, CTERA.
- Anijovich, A. et al. (2009), *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*, Buenos Aires, Paidós.
- Barbabella, M.; Martínez, S.; Teobaldo, M. y Fanese, G. (2004), “Programa de mejoramiento de la calidad educativa y retención estudiantil (UNCo 2004). El desafío de respaldar a quienes se inician en el oficio de estudiar en la universidad”, en: *Simposio Leer y escribir en la educación superior. I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad “Tensiones educativas en América Latina”*, Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa, 1, 2 y 3 de julio de 2004.
- Brito, A. (2015), “Nuevas coordenadas para la alfabetización: debates, tensiones y desafíos en el escenario de la cultura digital”, en: *Cuadernos de SITEAL.IIPE*, UNESCO.
- Buckingham, D. (2005), *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica.
- Castañeda, L. y Adell, J. (eds.) (2013), *Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*, Alcoy, Marfil.
- Castells, M. (2001), *La galaxia Internet*, Madrid, Plaza y Janés Editores.
- Castells, M. (2002), *La dimensión cultural de Internet*, Barcelona, Rosa dels Vents.
- Charles Creel, M. (1988), “El salón de clase desde el punto de vista de la comunicación”, en: *Perfiles Educativos*, n.º 39, CISE-UNAM
- Cobo, C (2016), *La innovación pendiente. Reflexiones sobre Educación, Tecnología y Conocimiento*, Montevideo, Centro de Estudios Fundación Ceibal.
- Contreras, J. (1990), *Enseñanza, currículum y profesorado*, Madrid, Akal.
- Coraggio, J. L. y Vispo, A. (coords.) (2001), *Contribución al estudio del sistema universitario argentino*, Buenos Aires, Consejo Interuniversitario Nacional/ Miño y Dávila Editores.

- Davini, M. C. (1998), *El currículo de formación del magisterio en la Argentina. Planes de estudio y programas de enseñanza*, Propuesta Educativa, FLACSO, pp. 36-46.
- Ezcurra, A. M. (2007), *Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias*, São Paulo, Próreitoria de Graduação Universidade de São Paulo.
- Ezcurra, A. M. (2011), *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*, Colección Educación, Serie Universidad, Universidad Nacional General Sarmiento, Los Polvorines.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967), *The discovery of grounded theory*, Chicago, Aldine Press.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988), *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid, Morata.
- Hammond, F. (2016), “Abandono y rezago estudiantil en universidades de gestión estatal: el caso de la Universidad Nacional de Mar del Plata”, Tesis de maestría.
- Hernández Villegas M. G. (2007), “Práctica docente y procesos comunicacionales”, en: *Revista Tecnología y Comunicación Educativas*, año 21, n.º 44.
- Hodder, I. (1994), “The interpretation of documents and material culture”, en Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (eds.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, California, Sage, pp. 393-402.
- Jenkins, H. (2008), *La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*, Barcelona, Paidós IBÉRICA.
- Kincheloe, J. (2001), *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*, Barcelona, Octaedro.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2007), *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*, Buenos Aires, Ediciones Morata.
- Levis Czerni, D. S. (2006), “Alfabetos y saberes: la alfabetización digital”, en: *Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, n.º 26, pp. 78-82.
- Lion, C.; Soletic, A.; Jacobovich, J. y Gladkoff Teliz, L. (2011), “Las Tecnologías y la enseñanza en la Educación Superior. El Caso de USINA como herramienta de autor”, en: *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 4, n.º 2, pp. 108-117.
- Lion, C y Perosi, V. (2012), “Conocimiento, hipertexto y enseñanza: perspectivas interperadoras para el análisis crítico”, en: *Seminario “Manuales, libros por áreas e itinerarios hipertextuales en la historia reciente de la educación. 1958-2008”*, Universidad Nacional de Luján.
- Litwin, E. (2008), Currículo universitario. Debates y perspectivas. En: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2361334.pdf>.

- Maggio, M. (2014), “Enriquecer la enseñanza superior: búsquedas, construcciones y proyecciones”, en: *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, vol 1, año 1, n.º 1, pp. 64-71.
- Marradi, A.; Archenti, N. y Piovani, J. I. (2007), “Capítulo 14: Estudio de caso/s”, en: *Metodología de las ciencias sociales*, Buenos Aires, EMECE.
- Mendoza, J. (2011), *El canon digital*, Buenos Aires, La Crujía Ediciones.
- Piscitelli, A. (2009), *Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitectura de la participación*, Buenos Aires, Santillana.
- Reta, L. (2008), “Prácticas practicadas: entre trampas y tanteos”, en: *Question/Cuestión*, vol, 1, n.º 1, 9 páginas.
- Rockwell, E. (1987), *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*, México, Departamento de Investigaciones Educativa, UNAM.
- Rodríguez Gómez, G.; Gil Flores J. y García Jiménez, E. (1999), *Metodología de la investigación cualitativa*, Buenos. Aires, Ediciones Aljibe.
- Ruiz Olabuénaga, J. e Ispizua, M. (1989), *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*, Bilbao, Universidad de Deusto.
- Spradley, J. (1980), *Participant Observation*, New York, Holt, Rinehart & Winston.
- Suarez, D. (2008), “Currículum, formación docente y construcción social del magisterio. La producción de representaciones sobre la teoría y las prácticas pedagógicas”, en: *Revista del IICE*, año IV, n.º 7.
- Tedesco, J. (2012), *Educación y Justicia Social en América Latina*, Buenos Aires, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Tedesco, J. (2014), *Pedagogía y democratización de la Universidad*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor.
- Valles, M. S. (1999), *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica*, Madrid, Síntesis.
- Watzlawick P. et al. (1974), *Cambio*, Nueva York, W. W. Norton and Co.
- Zabalza Beraza, M. (2008), “La Didáctica universitaria”, en: *Bordón*, vol. 59, n.º 2-3, pp. 489-509.

# VII

## JORNADAS DE INVESTIGACIÓN EN HUMANIDADES



DEPARTAMENTO  
DE HUMANIDADES  
UNS



COLECCIÓN  
CIENCIAS SOCIALES  
Y HUMANIDADES

