



## **Universidad Nacional de La Plata**

Especialización en Docencia Universitaria (Modalidad a Distancia)

Trabajo Final Integrador

**Título: EL APORTE DE LA UTILIZACIÓN DE NARRACIONES LITERARIAS COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA EN LA ASIGNATURA EPISTEMOLOGÍA EN EL PRIMER AÑO DE LA CARRERA DE TURISMO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE TIERRA DEL FUEGO (UNTDF).**

**Autor:** *Lic. Lezcano, Paulo.*

**Director:** *Dra. Roberta Valdes*

**Co-Director:** *Esp. Sofia Bugallo*

**Asesor:** *Lic. Gustavo Orona*

**Año:** 2021

## ÍNDICE

Resumen.....	4
Introducción.....	5
PARTE 1	
Caracterización del tema/problema, contextualización y justificación.....	7
Turismo como carrera en la UNTDF.....	10
Epistemología como asignatura.....	15
Objetivos generales y específicos.....	18
Marco conceptual	
¿Qué universidades necesitamos? en relación con	
¿qué proyecto de sociedad pretendemos construir? .....	19
Una universidad de y para todas y todos .....	23
El rol docente.....	26
La evaluación como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje.....	30
Las rúbricas de evaluación.....	32
PARTE 2	
Diseño de la propuesta	
Descripción general de la propuesta de innovación.....	34
Propuesta Innovadora / secuencias didácticas.....	38
Diseño de las situaciones didácticas .....	41
Estrategias de evaluación de la propuesta.....	54
Conclusiones finales.....	57
Bibliografía.....	62

## **Agradecimientos**

Agradezco el apoyo incondicional, la comprensión y el aliento de mi familia;

la ayuda y el acompañamiento de la Dra. Roberta Valdés. No sólo por su rol de directora, sino por el estímulo constante y paciencia a lo largo de este Trabajo Final Integrador.

la orientación, asesoramiento y dedicación de la Esp. Sofia Bugallo;

a mis colegas del equipo docente, Lic. Gustavo Orona y Lic. Vanesa Parmigiani.

a las y los compañeros de la carrera, en especial a Tomás Carrozza, Cecilia González, Georgina G. Gartland y Ariel Rojas por los mates a la distancia, los encuentros y tantas horas de estudio juntos.

a las y los compañeros de la Asociación Fueguina Universitaria de Docentes Investigadores UNTDF (AFUDI ) y en particular a la Sec. General, Lic. Andrea Ozamiz.

a todos y todas que hacen posible la realización de esta especialización y la casa de altos estudios UNLP. Como trabajadores docentes universitarios, la necesidad de garantizar la educación superior como un derecho está ligado a poder seguir formándonos como tal. La formación que nos propone esta carrera es valiosa, vital e indispensable para sostener ese derecho.

En este día y cada día, que la Universidad Pública nos encuentre siempre.

## Resumen

Este proyecto de innovación didáctica, estará orientado al uso de los textos literarios como recurso y estrategia para generar impacto en la enseñanza de algunos contenidos seleccionados del programa de Epistemología. Ésta es una asignatura correspondiente al primer año de la carrera de Técnico y Licenciado en Turismo del Instituto de Desarrollo Económico e Innovación de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego (IDEI-UNTDF). La propuesta consiste en generar mejoras en la enseñanza de la Epistemología a través de la utilización de narraciones literarias seleccionadas, y así trabajar un diálogo de saberes entre la epistemología y la literatura. Además, con esta propuesta se busca incentivar la participación de los y las estudiantes a través de sus aportes y comentarios.

El desafío es generar mejores prácticas para compartir y (re)construir socialmente saberes y conocimientos con los y las estudiantes dentro del aula, generando un espacio de imbricación entre las estrategias, los saberes, los sentidos y las condiciones de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Afrontar este desafío supone perseguir una mejor universidad para todas y todos. Es por eso que, todo el esfuerzo está puesto en ofrecer mejores condiciones a los y las estudiantes para iniciar y sostener los estudios universitarios y de esta manera acompañarlos en sus trayectorias académicas hasta lograr el egreso. No es más que poner en acción el valorar y defender la educación pública por su carácter incluyente e igualador.

El trabajo se presenta en dos partes, en una donde se trabaja sobre; *Caracterización del tema/problema, contextualización y justificación, Epistemología como asignatura y Objetivos generales y específicos*. Además con los conceptos que se trabaja en el abordaje teórico para reflexionar sobre el rol de las universidades nacionales en general y el rol docente en particular. Y así estar en condiciones de abordar la relación entre enseñanza, aprendizaje y evaluación.

La segunda parte va a estar abocado al *Diseño de la propuesta, Propuesta Innovadora / secuencias didácticas y diseño de las situaciones didácticas*. Presentar el

diseño de una rúbrica tentativa para la evaluación de determinados contenidos de enseñanza y aprendizaje en el espacio curricular propio.

*...nada podía esperar de aquellos alumnos que aceptaban con pasividad su doctrina  
y sí de aquellos que arriesgaban, a veces, una contradicción razonable.  
“ Jorge Luis Borges. “Las ruinas circulares”<sup>1</sup>*

## **Introducción**

El presente trabajo final de la Especialización en Docencia universitaria, propone una innovación didáctica en la materia de Epistemología, correspondiente a las carreras de Tecnicatura y Licenciatura. en Turismo, del Instituto de Desarrollo Económico e Innovación de la UNTDF.

Se realizará un abordaje sobre la enseñanza universitaria y cómo las prácticas y los modos pueden ser revisadas en el marco de la asignatura de Epistemología y así elaborar la propuesta innovadora de diseño. En este sentido, es una propuesta que apunta a reflexionar sobre la relación de los contenidos y la importancia de poner en diálogo con otro campo disciplinar (interdisciplinariedad). Esto último será a través de la propuesta de diseñar una oferta de mejora de la enseñanza por medio de la incorporación de narraciones literarias. Además de analizar y seleccionar tres textos literarios más adecuados para la enseñanza de la Epistemología, se presenta el diseño de una rúbrica tentativa para la evaluación de determinados contenidos de enseñanza y aprendizaje en el espacio curricular propio en referencia a los trabajos prácticos. Y en sí, poder reflexionar acerca del rol de las universidades públicas como un derecho a la educación.

Ya que, durante la carrera de pregrado y grado en Turismo, los y las estudiantes se enfrentan a distintas lecturas y deben aprender nuevas habilidades para leer dichos materiales. Es por eso que es muy valioso fomentar por medio del uso de los textos

---

<sup>1</sup> Borges, J. L. (2016). *Obras Completas 1. 1923-1949*. Buenos Aires. Sudamericana.

literarios propuestos competencias para la reflexión, el análisis y la discusión de temáticas epistemológicas haciendo uso de las narraciones literarias. Es poder trabajar fuertemente en romper con los obstáculos de entender a la escritura como resultado de una inspiración divina, de una capacidad innata o hasta de un don: persuadir a los estudiantes de esto es fundamental para que entiendan la oportunidad que significan estos espacios respecto a su formación general y a su conformación como sujetos. (Aragón *et al* 2018)

Debemos sostener que hay una pluralidad y diversidad de conocimientos que no debe quedar por fuera de la universidad, por lo contrario, se tiene que dialogar con los mismos. Si bien el conocimiento científico es importante no es el único, con esto se sostiene que hay otros saberes o sabidurías.

El uso de lecturas literarias oficia como un puente que permite a los estudiantes sortear algunos de los temas más áridos en epistemología. Es decir “lo hace planteando situaciones desafiantes o reveladoras a través de las cuales es posible para el docente proponer discusiones atractivas que promueven el involucramiento y facilitan el aprendizaje (Baudean y Rudnitzkky, 2018, p.2).

Además, permite abordar tres puntos claves. El primer punto sería generar una base común para todos los y las estudiantes, a partir de la alusión a una obra literaria, a su vez darle o reconfigurar el lugar de la literatura en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Cabe reconocer que a este último proceso, de enseñanza y aprendizaje, se lo debe reconocer como dos procesos con relativa autonomía y no como un sólo concepto enseñanza-aprendizaje. Se señala esto porque no hay una relación mecánica entre las acciones de enseñar y los procesos de aprender. (Vain, 2021)

El segundo punto a favor, es que reportaría una ventaja a la hora de lidiar con grupos de sujetos provenientes de contextos diversos y con intereses disímiles. Es decir que a partir de la generación de una base común es más sencillo avanzar hacia formas de conocimiento más abstracto. Y el tercero estaría en una mayor motivación en los y las estudiantes (Baudean y Rudnitzkky, 2016). Puntos necesarios y valiosos para reflexionar sobre el conocimiento que se articule y poder así lograr el fortalecimiento de trayectorias estudiantiles. Por último, este saber en diálogo, logra configurar el perfil no

sólo de los y las estudiantes que cursan la asignatura de Epistemología, sino también como ciudadanos lectores.

## **PARTE 1**

### **Caracterización del tema/problema, contextualización y justificación**

La UNTDF está conformada por cuatro institutos interdisciplinarios de investigación y docencia; formación de pregrado, grado y posgrado, investigación y de vinculación con la sociedad asociadas. Los institutos de conformación interdisciplinaria y definidos en torno a una problemática integral y relevante provincial y nacional, constituyen las unidades académicas principales de la organización de la Universidad. En ellos se desarrollan las actividades de investigación, de docencia, de formación y de servicio a la comunidad.<sup>2</sup>

Uno de esos cuatro institutos, es el Instituto de Desarrollo Económico e Innovación. El mismo está orientado al estudio e investigación del desarrollo social y económico actual, como así también de su trayectoria productiva y tecnológica. Generando las herramientas necesarias para construir una estructura empresarial sostenible y el desarrollo de sus ventajas competitivas genuinas.<sup>3</sup>

Cabe mencionar que la UNTDF tiene un curso de ingresante llamado Curso de Iniciación Universitaria (CIU). El mismo es una instancia obligatoria no eliminatoria para el acceso a todas las carreras de pregrado y de grado de la Universidad, con carácter diagnóstico, presencial y participativo. El primero de estos tres, diagnóstico, permite conocer fortalezas y debilidades para ayudar al el o la estudiante. La segunda, presencial, es un requisito obligatorio. Y tercero, participativo, es que entre todos se construye la UNTDF. El CIU tiene una duración de tres semanas y se articula con

---

<sup>2</sup> Universidad Nacional de Tierra del Fuego <http://www.untdf.edu.ar/>

<sup>3</sup> Instituto de Desarrollo Económico e Innovación (UNTDF). <http://untdf.edu.ar/institutos/idei>

espacios comunes a todas las carreras de la UNTDF como son; Seminario de introducción a la Vida Universitaria, Feria de Carreras, Leer y escribir en la universidad (espacio adecuado a la carrera que elija el o la estudiante) entre otros.<sup>4</sup>

Es decir que,

“...el Curso Introdutorio se constituye en la puerta de ingreso a la facultad y por ende, no sólo se establece como un espacio donde comienza a construirse la filiación de los ingresantes con la institución, sino que además es un espacio de diagnóstico de la nueva cohorte ingresante, donde podemos observar los rasgos sociodemográficos del grupo, los recorridos educativos previos y las expectativas con las que ingresan a las carreras. Caracterizar a los ingresantes, nos permite identificar los desafíos existentes para trabajar en la permanencia. Identificamos, en este sentido, que el sostenimiento de los estudiantes ingresantes durante el primer año es fundamental para la continuidad de gran parte de ellos en sus trayectos por la universidad pública.” (Casenave y Recofsky, 2018, 1073)

La presente propuesta se enmarca en la asignatura Epistemología, ubicada dentro del Plan de Estudios en 1º año de las carreras Tecnicatura y Licenciatura en Turismo de la UNTDF. La mayoría de los estudiantes tienen la condición de ingresantes, por lo que este espacio curricular acompaña el proceso de iniciación a la lectura y a la escritura académica, como así también y específicamente, el modo de construir conocimiento científico en la Universidad, yendo de una introducción a los debates epistemológicos en general hasta las cuestiones de las ciencias sociales en particular. Es decir que, esta asignatura es relevante como un aporte valioso y necesario a la reflexión crítica sobre la producción y validación de las teorías y prácticas metodológicas de investigación en el área del turismo.

---

<sup>4</sup> Para mayor información: <http://untdf.edu.ar/ingresantes/ciu>

Así mismo, hay que tener en cuenta que:

“...la universidad, en general, entiende que quienes acceden al nivel superior ya contienen las herramientas necesarias para la comprensión y la producción de textos, sin tener en cuenta diferentes cuestiones, como las particularidades de la formación previa de cada uno o las subjetividades que los atraviesan en las diferentes instancias. Por todo ello, es conveniente plantear estrategias de formación complementaria para superar esas dificultades y fortalecer el recorrido por la carrera: porque la falta de contención y de acompañamiento al respecto, en ocasiones, deriva en deserción.” (Aragón *et al* 2018, p.1200).

Es valioso y fundamental reflexionar sobre la deserción y responsabilidad de las universidades frente a lo que Ezcurra (2013) conceptualiza al proceso de inclusión excluyente. Según la autora, demuestra cómo la aparente democratización de la universidad, observada en las estadísticas de tasas de cobertura, se opaca con una realidad insoslayable: altas tasas de fracaso académico y abandono, en perjuicio de amplias franjas sociales desfavorecidas en la distribución del capital económico y cultural. (Marquina *et al* 2012) Es decir que aquellos sectores sociales desfavorecidos que acceden al nivel superior como son las universidades públicas gracias a la aplicación del derecho a la educación son los mismos que ven truncado o frustrado esa posibilidad de formarse y son quienes sufren una mayor deserción estudiantil. Como así también aquello que señala Sindicario (2012) al decir que,

“...las prácticas de las familias más desprovistas de capital educativo contribuyen involuntariamente a la marginación de sus hijos. Ese tipo de efecto de marginación no suele ser tenido en cuenta por los sistemas escolares que podrían perfectamente tomar iniciativas y recaudos para contrarrestarlos en los años de niñez de quienes llegan a las aulas así perjudicados.” (p,39)

Además el mismo autor señala que,

“...en determinados casos, las marginaciones sociales son el resultado de una lucha social donde algunos actores ven deteriorar posiciones previamente adquiridas y otros resultan beneficiados. En este sentido que pensamos la marginación social no como una *cosas o un estado*, sino como una relación social.” (p.36)

Es por eso que las casas de altos estudios como son universidades públicas se encuentran frente al dilema político de repensar las formas en que históricamente se ha configurado el saber y las relaciones de saber al interior de sus procesos y dinámicas institucionales, en un nuevo contexto y un escenario atravesado por las tensiones entre la desigualdad y la justicia educativa en el marco de la relevancia que el conocimiento adquiere en las sociedades contemporáneas. (Iotti *et al*, 2019)

Recorrer y llevar adelante un proceso sostenido de formación, intercambio y producción que enriquezca a todos y todas, y haga de la cursada de la materia una nueva y fructífera experiencia. Es decir que se espera, en una búsqueda constante, que la experiencia sea provechosa como fructífera y pueda cumplir con las expectativas de los y las estudiantes.

### **Turismo como carrera en la UNTDF**

Las carreras de Tecnicatura, en los tres primeros años comparten el mismo plan de estudio que la carrera de grado, y Licenciatura en Turismo, se presenta con una propuesta de duración de 5 años con modalidad presencial. Con respecto a la cantidad de materias del Plan de Estudios podemos señalar que son treinta y cuatro (34) de las cuales cinco (5) son prácticas profesionales.

Un punto fuerte que se propone el equipo docente de Epistemología es fomentar hábitos y disciplinas de estudio para potenciar la actitud crítica y reflexión de los y las estudiantes dentro del aula. Para eso se trabaja en pos de propiciar un ámbito para la reflexión, el análisis y la discusión de temáticas epistemológicas.

Según Bunge (2015), la epistemología, o filosofía de la ciencia, es la rama de la filosofía que estudia la investigación científica y su producto, el conocimiento

científico. Es decir que, la epistemología es un campo filosófico que indaga de modo sistemático y riguroso las condiciones y características en las cuales se produce el conocimiento científico, reflexionando y examinando críticamente sus cualidades, sus métodos, sus realidades de posibilidad, el contexto en el que se produce, los problemas filosóficos que genera y los límites que posee. Su inclusión dentro del campo general en la formación de la tecnicatura y licenciatura en turismo apunta a que el estudiante de la materia se concientice de la complejidad de tal carácter, conozca y comprenda su sentido, incorpore varias de las herramientas propias de la disciplina y se arme del rigor académico necesario para enfrentar con éxito su desempeño profesional posterior. Porque la reflexión sobre el conocimiento científico es importante en la formación del profesional en turismo.

“El saber científico se transforma en científico sólo en la medida en que incorpora el saber popular. Y el saber popular se transforma en un saber de acción y transformación eficaz cuando, a su vez, se apropia, de forma creativa, del saber científico propuesto por el intelectual.” (Freire y Faundez, 2018, p. 87).

Esto último nos invita a pensar la propuesta de Edelstein cuando señala que hay que:

“...dejar de lado la idea de dictar clase para dar paso a una manera de hacer que los/as alumnos/as trabajen y se pongan al servicio del trabajo, de modo que los esfuerzos docentes se concentren en crear las condiciones óptimas para que los/as mismos/as estudiantes con sus potencialidades y limitaciones avancen en sus saberes y conocimientos.” ( Edelstein, 2020, p. 7)

Haciendo hincapié en lo señalado por la autora, es realmente muy potente y el no hacer eco de eso es ignorar una oportunidad muy valiosa para hacer factible una apropiación genuina por parte de los y las estudiantes, dado que es poder pensar la reconstrucción del vínculo pedagógico.

Está claro que, frente a los procesos de selección, exclusión, inclusión y transformación de los saberes académicos en los procesos de enseñanza, en la transmisión, uno como docente debe trabajar y reflexionar. Hasta un punto es poder:

“...reconocer y recuperar la potencia de la curiosidad humana, que transforma toda ignorancia en búsqueda. De esta manera dar lugar a la emergencia de un saber mucho más vital y rico en sus dimensiones creativas, en la posibilidad de articular múltiples y variadas ramificaciones.” (Edelstein, 2020, p. 5)

Y en esa búsqueda se sustenta la propuesta de innovación pedagógico-didáctica en las prácticas de enseñanza y los procesos de formación universitarios del uso de las narraciones literarias y así poder realizar articulaciones significativas con un conocimiento interdisciplinario que se da entre la Epistemología y Literatura.

“A partir de los conceptos de lectura literaria como “práctica sociocultural e histórica” (Rockwell, 2005; Cuesta, 2006) y como proceso dialógico (Bajtín: [1978] 2002), pero también como oportunidad de articulación con la expresión escrita y la reflexión metalingüística, hemos planteado el tratamiento de los textos literarios – en este caso los de un autor considerado un clásico de la literatura argentina- desde una mirada del profesor y el alumno como actores que aprenden al mismo tiempo que enseñan, y del aula [...] como un lugar de encuentro y construcción conjunta que habilite la expresión de la diversidad.” (Balverde *et al*, 2016, p. 791)

La inclusión de experiencias de aprendizaje con tipos diversos de lecturas, es de un potencial valioso en la enseñanza y una alternativa que permitirá abordar, con una mirada más amplia, los contenidos epistemológicos aportando otra perspectiva. Quizás permite romper límites e ir más allá,

“...no solo como lectura que complementa a otros textos por sus temáticas, por sus dificultades, por la sutileza del léxico ha resultado ser una práctica enriquecedora como experiencia de lectura literaria en su sentido más genuino: el reconocimiento de la

literatura como un discurso que produce un efecto diferente al de textos no literarios.

(Balverde et al, 2016, p. 792)

Además, trabajar con textos literarios es sumar una herramienta y poner a disposición nuevas formas o maneras de acceder al conocimiento. Esta nueva estrategia fortalece los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y estimula en los y las estudiantes capacidades particulares que les permitan comprender los contenidos de la materia. Porque “...pensar en el contenido es, de manera simultánea, pensar en los estudiantes, en sus capacidades, sus posibilidades de comprensión y aprendizaje, su trayecto y sobre los usos que ese contenido tendrá una vez adquirido.” (Feldman, 2015, p. 22).

En pos de conocer el pensar y el sentir de los y las estudiantes y así mejorar la propuesta de enseñanza y aprendizaje de la materia, a fines del ciclo lectivo 2020 nos propusimos trabajar con un cuestionario evaluación de la cursada. La misma tenía como fin de evaluar, según los y las estudiantes, los contenidos generales, la bibliografía, y los recursos didácticos propuestos por el equipo docente de Epistemología de las carreras Téc. y Lic. en Turismo perteneciente al IDEI. También dejamos abierta la posibilidad de sugerencias que contribuyan a mejorar. En ella se pudo reconocer y recopilar comentarios y observaciones de los y las estudiantes con respecto a distintos puntos. Relatos que manifiestan variadas experiencias de socialización de formación. En esta primera indagación, los y las estudiantes en relación a la bibliografía, señalaban:

“Extensa y tediosa al momento de realizar la lectura.”

“Buen material pero algunos textos me costaron mucho.”

“Extensa y un poco compleja.”

“Compleja pero interesante.”

“Temas interesantes...algo tediosa por momentos...”

“Se me complica mucho entender los textos, a veces no son muy claros y tienen un lenguaje muy técnico.”

“Interesante en general pero suele con necesidad de ejemplificar como lo que estábamos haciendo, la explicación de los profesores es comprensible.”

“Quizás algunos contenidos dentro de la bibliografía, en lo personal, me resultan un poco difíciles de comprender al igual que realizar la actividad que corresponde a esos temas.”

“Alguna es sumamente generalizada mientras que otra es realmente compleja.”

“Los temas que propone la materia son interesantes y los prácticos ayudan a guiarnos. Pero a la hora de estudiar me cuesta mucho la organización.”

“Bibliografía extensa y tediosa al momento de realizar la lectura, pero muy buen trabajo por parte de los docentes explicando.”

“Encontrar por primera vez Epistemología en la Universidad, fue un desafío, creó que estos temas deberían comprenderse, o encararse desde el secundario sería muy enriquecedor para todos, al igual que Sociología son cátedras que nos invitan a PENSAR a reflexionar. Acostumbrados a actuar muy mecánicamente, parar y darnos el TIEMPO para pensar fue muy enriquecedor. Muchas Gracias.”

Las manifestaciones hechas por los y las estudiantes que cursaron la asignatura nos obliga y compromete a ser capaces de entrar en una suerte de escucha y dar respuestas. Y como señala Freire (2018)

...enseñar no es transferir el entendimiento del objeto al educando sino instigarlo para que, como sujeto cognoscente, sea capaz de entender y comunicar lo entendido. En este sentido como se me impone *escuchar* al educando en sus dudas, en sus temores, en su incompetencia provisional. Y al escucharlo, aprendo a hablar *con* él. (Freire, 2018, p.112)

Porque estas expresiones de dificultad no dejan de ser uno de los obstáculos que encuentran en el proceso de aprendizaje. Y esa dificultad, es una de los tantos condicionamientos, que impacta en el camino del acceso, la permanencia y el egreso en

la Universidad. Hasta un punto pone de manifiesto y en debate sobre una democratización inconclusa, dado que sigue habiendo excluidos en este proceso de “derecho a entrar, claro, pero también el derecho a permanecer, a avanzar, a aprender.” (Rinesi, 2018, p. 75).

Una observación más, entre los factores menos visibles de exclusión educativa en los primeros años en la carrera universitaria se encuentran las condiciones de trabajo docente llevarían a pensar en cuestiones como el salario, por ejemplo.<sup>5</sup> Por eso, la jerarquización de la docencia universitaria requiere tener en cuenta diferentes actividades: la tarea docente, la investigación, la transferencia y la gestión. (Araujo, 2003).

Los y las docentes deben tener la capacidad de observar el rol y el reto de poder minimizar la exclusión y la discriminación. Porque la naturalización de éstas es un gran error y limita el acceso al conocimiento anulando el poder de autodeterminación que tiene cada persona desde lo individual, pero como pueblo en lo colectivo. Por ende, está claro que se debe trabajar los criterios para la definición, selección y jerarquización que de los contenidos –entonces- se toma como docente para decidir enseñar lo que enseña y “dejar fuera” lo que decide que no, explícita o implícitamente. (Justianovich, 2020) Además se debe reconocer que,

“...los estudiantes en su paso por la universidad no sólo deben aprender contenidos teórico-conceptuales específicos de la carrera, sino que además deben adquirir determinadas habilidades de lectura y escritura que les permitan ingresar a una comunidad científica-académica determinada, y “ser parte” de esa comunidad discursiva que la constituye.” (Roldán *et al*, 2012, p. 845)

Por otro lado, la manifestación por parte de los y las estudiantes fue el disparador para poder potenciar la enseñanza y fomentar como estímulo lingüístico el uso de narraciones literarias en la asignatura. Es por eso que la propuesta a que se

---

<sup>5</sup> Ver "Programa de Fortalecimiento de la Docencia en los Primeros años de las Carreras Universitarias" del IEC-CONADU, 2012. Las condiciones laborales, es una demanda gremial del sector docente universitario y un factor prioritario, clave para resolver la deserción segmentada de estudiantes en los primeros años de las carreras universitarias.

plantea abordar se basa en el aporte de la utilización de narraciones literarias como estrategia de enseñanza en la asignatura Epistemología en el primer año de las carreras de Turismo (UNTDF) tanto la Tecnicatura como la Licenciatura.

### **Epistemología como asignatura**

El espacio Epistemología es la contribución necesaria para desarrollar una mirada crítica y fundamentada acerca de las teorías y prácticas que son abordadas desde el campo de las ciencias sociales. Por otro lado, como eje de investigación y según el plan de estudio<sup>6</sup>, los y las estudiantes se inician con el espacio curricular Epistemología, siendo este un primer escalón que luego alterna con Metodología de la Investigación de tercer año y finaliza con Investigación Turística de quinto. Además, existe una oportunidad valiosa como es la posibilidad de generar relaciones con contenidos abordados en Sociología, Geografía Física e Introducción al Turismo que son materias que también se encuentran en primer año y se cursa de manera paralela.

Por las características de la asignatura, y velando por una forma de trabajo óptima y de calidad, se plantea una modalidad de trabajo que promueva la apropiación de los contenidos académicos de la asignatura teniendo en cuenta los núcleos fundamentales (seis unidades).

Para ello, se ha pensado un programa analítico en el que se define primeramente qué es y cuáles son las características y condiciones del conocimiento científico. En tal sentido, se presenta la discusión respecto de si es posible (o no) considerar al turismo como una ciencia.

En la primera y segunda unidad se realiza un repaso por algunos de los momentos relevantes en la historia de la ciencia, a fin de que comprendan el carácter histórico propio de ella, entendiéndose como un ámbito lleno de matices, voces, conflictos y transformaciones. En la tercera, se procede a presentar una introducción a la lógica, entendida como herramienta indispensable para la construcción y legitimación del conocimiento científico. Esto último apunta al desarrollo del pensamiento lógico y

---

<sup>6</sup> Plan de estudio de la carrera Licenciatura en Turismo. [http://untdf.edu.ar/plan\\_estudio/6](http://untdf.edu.ar/plan_estudio/6)

al fortalecimiento de las capacidades argumentativas de los y las estudiantes. Así, ya estaremos en condiciones de adentrarnos en la cuarta unidad y repasar los distintos métodos de producción de tal conocimiento. Y así llegar a la quinta unidad para trabajar en las distintas formas de explicación científica, paso previo a desarrollar el problemático campo de las ciencias sociales. Se pretende en este punto que los y las estudiantes conozcan las discusiones epistemológicas que se dan allí, entendiendo la complejidad del mundo social y de la propia acción humana. Finalmente, en la sexta unidad, se problematizan las relaciones entre la ciencia y su entorno, se desarrollarán los aspectos que hacen a la implementación de las políticas científico-tecnológicas, y se distinguirá los aspectos éticos que están en juego a la hora de construir y utilizar conocimiento científico. Además se enseñan algunas nociones de epistemologías críticas: decolonial, poscolonial, ambiental, perspectivas de género, entre otras.<sup>7</sup>

En la actualidad, se trabaja en una adecuación del programa vigente de la materia como resultado de las medidas tomadas por la UNTDF en el marco de la pandemia por COVID-19. La asignatura posee dos tipos de actividades virtuales sincrónicas, clases teóricas y clases prácticas. Las actividades virtuales sincrónicas constan de clases teóricas (dos horas por semana) y actividades prácticas de resolución de problemas cuyo fundamento se desplegó en el teórico (dos horas por semana).

El rendimiento de los y las estudiantes, según el programa vigente de la asignatura, será calificado dentro de la escala del uno (1) al diez (10). Para la aprobación del examen se requerirá como mínimo de cuatro (4) puntos. La calificación final será el resultado del promedio entre la nota de cursada (regularización de la asignatura) y el examen final. Los requisitos para la aprobación del cursado de la asignatura:

- a) Asistencia al setenta por ciento (70%) de las clases prácticas.
- b) Aprobación del setenta por ciento (70 %) de los trabajos prácticos,

---

<sup>7</sup> Programa de la asignatura Epistemología 2021 de la carrera de Lic. en Turismo (UNTDF) [http://untdf.edu.ar/programas/162\\_2021.pdf](http://untdf.edu.ar/programas/162_2021.pdf)

c) Aprobación de dos exámenes parciales. Cada uno de ellos tendrá su oportuna instancia recuperatoria, siempre que se hayan presentado al parcial que se vaya a recuperar o hubiera presentado la justificación del ausente al mismo. El rendimiento del alumno será calificado con números dentro de la escala del uno al diez. Para la aprobación del examen se requerirá un mínimo de cuatro.

## **Objetivos generales y específicos**

El objetivo general es diseñar una propuesta de mejora de la enseñanza a través de la incorporación de narraciones literarias en la materia de Epistemología, correspondiente al primer año de la Carrera de la Tecnicatura y Licenciatura en Turismo, del Instituto de Desarrollo Económico e Innovación de la UNTDF.

Por otra parte, los objetivos específicos son:

- Analizar y seleccionar tres textos literarios más adecuados para la enseñanza de la Epistemología atendiendo a los ejes de reflexión que aborda la asignatura.
- Diseñar una rúbrica tentativa para la evaluación de determinados contenidos de enseñanza y aprendizaje en el espacio curricular propio.
- Reflexionar acerca del rol de las universidades públicas como un derecho a la educación.

## **Marco conceptual**

### **¿Qué universidades necesitamos? en relación con ¿qué proyecto de sociedad pretendemos construir?**

Las lecturas de los diversos autores presentados durante toda la carrera de la Especialización en Docencia Universitaria (UNLP), aportan varios conceptos que permiten abordar y reafirmar el postulado de la Educación Superior como un bien público social, un derecho humano y universal, y un deber de los Estados. Esas lecturas propuestas, exigen no solo la tarea constante de revisar la práctica docente que uno lleva adelante, sino que proponen tener una mirada crítica y reflexiva. Además hay que entenderlas como prácticas sociohistóricas que se despliegan en escenarios singulares de trabajo e intervención: la institución universitaria en toda su extensión y diversidad. (Ros, 2020)

El disparador para desarrollar este primer interrogante es lo dicho por Santos (2005) al afirmar que la

“...injusticia social e injusticia cognitiva será una de las ideas que más resistencia encontrará en el seno de la universidad, toda vez que históricamente fue el gran agente del epistemicidio cometido contra los saberes locales, legos, indígenas, populares en nombre de la ciencia moderna.” (Santos, 2005, p,68).

En 1918, el célebre Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria tuvo eco no solo en los movimientos estudiantiles y juveniles con gran pronunciamiento político que traspasó las fronteras de la Universidad de Córdoba y de las del resto del país, sino influyó en otros países de América Latina, tanto en grupos juveniles como en organizaciones políticas. El manifiesto expresaba algunos reclamos que apuntaban al corazón de los modelos pedagógicos heredados del siglo XIX. Algunas de esas demandas fueron; modificación y representación en los órganos de gobierno, pedido de concursos y la implementación de libertad de cátedras, entre las más destacadas. Luego en el primer gobierno de Perón, los puntos más sobresalientes y que marcaron historia fueron la supresión de los aranceles y la eliminación de los exámenes de ingreso. Esto

permitió la gratuidad de los estudios universitarios para todos y todas. Generando así, un crecimiento exponencial de la matrícula universitaria, que fue caracterizado como un proceso de “masificación” de la universidad argentina.

Es muy valioso no solo volver a pensar sobre la educación superior como es la universidad en general y la práctica docente en particular. Sino que realizar este trabajo, puede dar herramientas para mejorar las clases y como así también aquellas estrategias de evaluación articulada con la enseñanza y aprendizaje. A la luz de los aportes teóricos actuales del campo de la educación superior nos posibilita problematizar los procesos que atraviesa la educación superior, como al mismo tiempo mejorar la formulación y planificación de la tríada que implica el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Siendo estos tres elementos parte de un mismo proceso formativo.

Se retoma aquí el concepto de universidad de Santos (2005) como un

“...bien público reside en ser la institución que liga el presente con el mediano y el largo plazo por los conocimientos y por la formación que produce y por el espacio público y su viabilidad privilegiado para la discusión abierta y crítica que constituye”.

(Santos, 2005, pp. 93-94).

Hacer Universidad no basta con proclamar la igualdad de oportunidades, sino levantar esa bandera y luchar por la igualdad del derecho a la educación. (Meirieu, 2020). Es por eso que “...la lucha por la universidad pública y la lucha por la justicia social son indivisibles, inevitables e impostergables.” (Gentili, 2011, p.124). Es por eso que defender, luchar y pensar en la:

“...universidad abierta, es decir: pública, universal, nacional, internacional, autónoma, popular, intensa, extensa, hospitalaria, común, crítica, plural, transformadora, conservacionista...Así concebida, en tanto auto institución democrática siempre por realizar, abierta a cualquiera, para cualquiera, de cualquiera, rehúye sin embargo la tentación de totalidad que nada deja en su exterior. Universidad abierta no equivale a universidad obligatoria ni a universidad total, sino: promesa de felicidad por

la sabiduría en común, reino de la libertad contiguo a las necesidades de la vida colectiva, al alcance de quien quiera.” (Tatián, 2018, p.83)

Además la educación es práctica indispensable y específica de los seres humanos en la historia” (Freire, 1997).

Dicho recorrido académico, aporta pistas para desestabilizar o discutir las lógicas hegemónicas de producción y transmisión del conocimiento, exponiendo las mismas en el marco de relaciones de poder entre los géneros, las etnias, las clases, entre otros. En sí, es una invitación a poder pensar y abordar el problema de la otredad en la práctica de la docencia superior. Y es valioso concebir que:

“...la práctica docente puede entenderse como una acción institucionalizada y cuya existencia es previa a su asunción por un profesor singular. Frecuentemente se concibe la práctica docente como la acción que se desarrolla en el aula y, dentro de ella, con especial referencia al proceso de enseñar.” (De Lella. 1999, p. 2)

Así mismo, la enseñanza universitaria es una práctica social y política situada que se organiza alrededor del problema de la transmisión del conocimiento, de la estructuración metodológica y de lo que acontece en el aula (Edelstein, 2011). En este último espacio, el aula o salón de clases, el docente debe “...actuar como un ser abierto a indagaciones, a la curiosidad y a las preguntas de los alumnos, a sus inhibiciones; un ser crítico e indagador, inquieto a la tarea [...] *-la de enseñar y no la de transferir conocimientos-*. (Freire, 2018, p.47) Por lo que:

“...la enseñanza se concibe así como acto de comunicación específica, un proceso social que depende de los conocimientos, actitudes e intereses sociales, no sólo del conocimiento y habilidades científicas. Pensar en la acción docente desde este paradigma implica “olvidarse” de viejas concepciones de enseñanza. El docente no “trasmite” el conocimiento, sino que lo comunica intencionalmente. Las características que le otorgue a la comunicación dependerán de su propia concepción del saber,

reflejándose en la modalidad de enseñanza, en la clase de contenidos que escoge y en el tipo de relaciones entre los mismos que privilegie. Por esto el análisis epistemológico se constituye en una herramienta que contribuye a la reorientación y a la superación de las prácticas docentes.” (Gorodokin, 2006, p. 4)

Como prácticas complejas, se encuentran atravesadas por factores tanto económicos, sociales, culturales, históricos como institucionales, que se producen en un tiempo y espacio específicos. A la vez, se materializan en las relaciones entre los y las docentes, los y las estudiantes y las representaciones construidas alrededor de este vínculo, siempre atravesadas por el poder. Se trata de la configuración de un escenario en el que los sujetos tienen posiciones diferenciales que “suponen la inclusión y la exclusión selectiva de saberes, discursos.” (Ros, 2020)

Por otro lado, como señala Yarza de los Ríos, 2013, que “... el precioso e inagotable libro del pedagogo Philippe Meirieu, *Frankenstein Educador*, propondrá como una de las exigencias para la revolución copernicana de la pedagogía en nuestros tiempos el imperativo de “hacer sitio al que llega y ofrecerle medios para ocuparlo”. (Yarza de los Ríos, 2013, p.40)

“Hacer sitio al que llega... y ofrecerle medios para ocuparlos”. Hemos dicho: “ofrecerle” porque aquí no es asunto de imponer. Y eso han querido decir los pedagogos, desde hace más de un siglo, al hablar de “educación funcional”, como Claparède, o de “respeto a las necesidades del niño”, como tantos otros. No se trata, en contra de lo que apuntan los discursos caricaturescos de los adversarios de la pedagogía, de someterse a los caprichos aleatorios de un niño-rey. Se trata de inscribir las proposiciones culturales que le permiten crecer en una dinámica en la que pueda convertirse en sujeto. Se trata de hacer que los saberes surjan como respuestas a preguntas verdaderas. No hay espontaneísmo en esa actitud. Muy al contrario: hay un esfuerzo permanente para que el sujeto se reinscriba en los problemas vivos,

fundacionales, de los saberes humanos, e incorpore los conocimientos a la construcción de sí mismo. (Meirieu, P, 2007: 82)

Está claro que el deseo y la convicción de poder construir una sociedad más justa e inclusiva no sólo son suficientes con defender a la educación como un bien público y como un derecho humano y universal, sino que el conocimiento que brinda las universidades que se dice universal responda también a las aspiraciones y sueños de todas y todos. Tomar como base de que el derecho a la educación un derecho social, que asiste a todo ciudadano y ciudadana que debe ser garantizado por el estado y dar la discusión aquellos que sostienen que la educación es garantía de libertad individual. La universidad es el lugar donde se puede pensar la resistencia de los embates del colonialismo, capitalismo y racismo, y quizás por eso es uno de los blancos predilectos del neoliberalismo disfrazado en ajustes o recortes, ataque al derecho público de educar y demás. Si bien el conocimiento científico es muy importante no es el único, con esto se sostiene que hay otros saberes o sabidurías. Hay una pluralidad y diversidad de conocimientos que no debe quedar por fuera de la universidad, por lo contrario se tiene que dialogar con los mismos.

### **Una universidad de y para todas y todos**

Dentro de ese marco, abordar esta temática y desarrollarla con la mirada que propone Boaventura de Sousa Santos (2005) permite defender a la educación universitaria no sólo con un esfuerzo conceptual y teórico, sino que a su vez nos compromete a luchar que el acceso, permanencia y egreso de las y los estudiantes sea realmente un derecho social y bien público, de un modo efectivo y no solo nominalmente. Se entiende que la transformación real es poder incorporar estas miradas que nos enseñan y nos desafían a pensar de un modo superador, de reconocer y evitar los sesgos en la ciencia y en la práctica docente para poder así apropiarnos de una nueva cosmovisión.

La Universidad es un espacio productor de expectativas igualitarias en un escenario social atravesado por mayores desigualdades (Carli, 2006). Y en la actualidad, una de las cuestiones centrales que las universidades han puesto en la agenda de

discusión es la mejora de la calidad de la enseñanza (Zabalza, 2008, p. 200). Como así también, la actual universidad de masas,

“...debería enfrentarse al desafío de su desescolarización, entendida como el proceso de desmontar el dispositivo privilegiado por las pedagogías de la fabricación, que producen profesionales carentes de reflexión y crítica. Aún a pesar de que la mayoría de los documentos universitarios (estatutos, proyectos institucionales, planes de estudio, planificaciones de asignaturas, etc.) mencionen hasta el hartazgo, que se proponen desplegar esas cualidades.

Consideramos que para ello, se requieren profundos cambios en tres dimensiones: la organización institucional, el desarrollo curricular, y las prácticas de la enseñanza y del aprendizaje. Recuperando, resignificando y recreando el arte de enseñar, en este nuevo contexto, el de la masividad de la educación superior.” (Vain, 2011, p. s/n)

Por otro lado, el contexto actual sentó las bases de que la Universidad es irremplazable, y en estos momentos extraordinarios invita a los y las docentes y a los y las estudiantes a transitar como al mismo tiempo recorrer nuevos senderos y estrategias para fortalecer el vínculo académico. Porque esta situación histórica excepcional, muy difícil como expone la pandemia del COVID 19, si bien expuso las dificultades y desigualdades de los y las estudiantes, es la oportunidad de mejorar nuestra práctica de enseñanza. De acuerdo con lo que propone Boaventura de Sousa Santos (2020) cuando dice que, “estoy seguro de que en el futuro cercano esta pandemia nos dará más lecciones y que siempre lo hará de manera cruel. Si seremos capaces de aprender es una pregunta por ahora abierta " (p,75).

Claramente en este contexto de pandemia se puede mencionar la problemática de la “brecha digital”, como punto de vista ante la distribución de un bien que hoy se define en gran medida la discriminación y la posibilidad de inclusión o exclusión social. Es decir, entenderla como “...esa distancia entre distintas personas y poblaciones en

torno al acceso, usos y apropiaciones de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC)<sup>8</sup>”. (Linne, 2015, p.151)

La “brecha digital” que por cierto representa un problema global y ese acceso diferencial a las tecnologías es la que crea desigualdad entre las personas. Porque los que acceden a la tecnología tienen aún más posibilidades de aprender. Frente a esto que mejor que la tecnología al servicio de la educación y al alcance de los que más necesitan. Porque en sí, las TIC no sólo son una herramienta educativa sino un recurso creativo que permite construir, realizar y compartir los productos que surjan de la creatividad y el conocimiento para y de las y los estudiantes.

La concepción de la universidad como derecho involucra garantías “...el acceso, la permanencia y la graduación de sus estudiantes con una perspectiva democratizadora de la educación y de la sociedad” (Araujo, 2016, p. 6), sobre todo de aquellos que en el pasado tenían vedado el recorrido por los estudios universitarios. Pero también implica garantizar que las universidades hagan lugar a los saberes subalternos, no sólo como objeto de investigación, sino como fuentes legítimas de conocimiento en relación con las cuales enriquecer la producción y transmisión del saber generado por las universidades. Es poner en la mesa que esos

“...saberes de estos otros actores no empoderados, muchas veces son despreciados como recurso de conocimiento para resolver ciertos problemas: no se trata de un conocimiento científico vs un conocimiento tradicional sino de qué sinergia virtuosa se pueda dar entre estos tipos de saberes; dar acceso al conocimiento, y efectivamente, eso también hay que hacerlo a quienes no lo tienen ni tienen recursos para comprarlos; generar demanda de conocimiento, como decíamos antes; asistir en la difusión y usos de tecnologías; e incorporar a los beneficiarios y usuarios y usuarias en las fases tempranas de producción de conocimiento.” (Estébanez, 2012, p.241)

---

<sup>8</sup> Por TIC se entiende el conjunto de dispositivos y recursos digitales utilizados en el procesamiento, almacenamiento e intercambio de información (Haddon, 2004). Estas tecnologías se vuelven herramientas cada vez más centrales en la comunicación cotidiana, con especial importancia entre los jóvenes, para quienes resultan indispensables en la mayoría de sus procesos de comunicación, formación, ocio e información diarias. (Linne, 2015, p.156)

Ellos pueden ser esos pensamientos situados de los movimientos feministas, los saberes de los pueblos indígenas o los saberes de las comunidades africanas. El desafío es poder reconocer esos saberes, dentro de la ciencia, y como así también animarse a discutir la ciencia. No son saberes abstractos sino saberes empíricos, que se generan en la lucha o resistencia. En la lucha por una sociedad más igualitaria es fundamental e importante que la universidad, uno de los lugares donde se produce el saber, aquellos y aquellas que la hacen no reproduzcan los sesgos e incorporen nuevas perspectivas, esa que permite reflexionar y re-pensar en las producciones. Es poder defender en que:

“...la existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo. Existir, humanamente, es “pronunciar” el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez, retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento. Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión.” (Freire, 2010, p. 98)

### **El rol docente**

La práctica docente se debe llevar adelante con una impronta afectiva, motivacional y vocacional, que sume al proceso de aprendizaje. Y su base debe ser en pos de una educación inclusiva para todos y todas, respetando las diversidades y adaptándose a las realidades de cada estudiante y/o grupo social. Siguiendo esta perspectiva, hay que saber que;

...quien forma se forma y reforma al formar, y quien es formado se forma y forma al ser formado. Es en este sentido como enseñar no es transferir conocimientos, contenidos, ni *formar* es la acción por la cual un sujeto creador da forma, estilo o alma a cuerpo indeciso y adaptado.[...] Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender. Quien enseña enseña alguna cosa a

alguien. Por eso es que, desde el punto de vista gramatical, el verbo enseñar es verbo transitivo-relativo. Verbo que pide un objeto *directo* -alguna cosa- y un objeto *indirecto* - a alguien-. (Freire, 2018, p.25)

Valioso lo señalado por Gorokin (2006) reflexiona y comparte las palabras de Saleme de Bournichon que:

“...identifica al docente con un peón en un tablero de ajedrez y afirma que si éste no está consciente de su capacidad de jaquear al rey, no lo hace. Al igual que el trebejo, un docente que se configura como peón de la cultura se convierte en un sujeto que no domina estrategias de conocimiento, aunque en el terreno pragmático pueda aparentemente resolver situaciones concretas.

Así, el docente peón de cultura no logra acceder él mismo ni conducir a sus alumnos a la raíz de la problemática de su campo. En realidad está “condenado” a no enseñar más que lo que le enseñaron y de la misma forma en la que lo hicieron. Si la actitud epistémica de hacerse preguntas, más que buscar respuestas estuviera incorporada en su subjetividad, le sería factible interpelar sus objetos de conocimiento y al conocimiento mismo como otro objeto más de conocimiento. Es preciso provocar el pliegue que le permita una nueva praxis informada y crítica, para sustentar intervenciones didácticas que provoquen la ruptura del “círculo vicioso”. (Gorokin 2006, p. 3)

Por lo que implica reconocer al docente:

“...como sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta de enseñanza en la cual la construcción metodológica deviene fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos y las situaciones y los contextos particulares

que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan. La adopción por el docente de una perspectiva axiológica, ideológica (en el sentido de visiones de mundo), incide en las formas de vinculación con el conocimiento cuya interiorización se propone y, por lo tanto, también tiene su expresión en la construcción metodológica.” (Edelstein, 1996, p.7)

Además se tiene que saber que la condición histórica e ideológica de los saberes que se conforman como objeto de enseñanza nos permite pensar en el problema del conocimiento como dimensión deliberativa central de las instituciones y de los equipos docentes. (Ros, 2020).

Por tal motivo, es importante concebir que el acto de educar “...se vuelve así algo más que una pedagogía para devenir un compromiso, una manera de ejercer el oficio del vivir, en el cual el sentido del otro, la resonancia de la alteridad y la presencia de otredad se vuelven referentes” (Frigerio, 2003, p. 26). Por lo que debe entender al aprendizaje “...como un proceso reflexivo, en el cual no sólo se aprende un contenido sino maneras de aprender y pensar, mediante procesos interactivos individuales y grupales” (Celman de Romero, 1994, p. 61). Es poder comprender que, en palabras de Freire (2018)

...mis tareas centrales como educador progresista sea de apoyar al educando para que él mismo venza sus dificultades en la comprensión o en el entendimiento del objeto para que su curiosidad, compensada y gratificada por el éxito de comprensión alcanzada, sea mantenida y, así, estimulada a continuar en la búsqueda permanente que implica el proceso de conocimiento. (Freire, 2018, p. 111)

En este sentido es importante (re)construir la mirada más amplia sobre la enseñanza, dado que no puede reducir la práctica docente a la mera transmisión de contenidos. Es decir que, en palabras de Freire (2018),

...no puedo ser profesor sin sentirme capacitado para enseñar correctamente y bien los contenidos de mi disciplina tampoco puedo, por otro lado, reducir mi práctica docente a la mera enseñanza de esos contenidos. Ése es tan sólo un momento de mi actividad pedagógica. Tan importante como la enseñanza de los contenidos es mi testimonio ético al enseñarlos. (Freire, 2018, p.98)

Por eso el autor insiste y enfatiza en que “saber que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear posibilidades para su propia producción o construcción” (Freire, 2018, p. 47). Además, los y las estudiantes

“...interpretan el saber sobre la enseñanza, el sentido práctico de las estrategias puestas en juego en la transmisión, y la relación establecida con ellos como sujetos en ese intercambio pedagógico, como un aspecto clave en las figuras autorizadas. Aquí se pone en juego, entonces, además de un saber conceptual, una experticia docente que va a estar en el centro de las críticas hacia aquellos profesores que no tendrían en cuenta este aspecto como importante en la enseñanza universitaria. “(Pierella, 2014, p. 904)

Además hay que señalar, que;

“...la enseñanza es una mediación entre un objeto de conocimiento y un sujeto que desea apropiarse de este. Mediación que muchas veces se hace posible, porque hay un tercero cuya función es facilitar esa apropiación. Y decimos “muchas veces”, ya que en muchas otras situaciones, los sujetos pueden hacer suyo el conocimiento, sin necesidad de ese tipo de mediación.” (Vain, 2011, p. s/n)

Está claro que frente a la toma de decisiones de selección, exclusión, inclusión y transformación de los saberes académicos en los procesos de enseñanza, en la transmisión, uno como docente debe trabajar y reflexionar. Entendiendo que “...pensar en el contenido es, de manera simultánea, pensar en los estudiantes, en sus capacidades, sus posibilidades de comprensión y aprendizaje, su trayecto y sobre los usos que ese contenido tendrá una vez adquirido” (Feldman, 2015, p. 22). Por eso:

“...para ser serios en materia de retención estudiantil, las universidades deben reconocer que las raíces del abandono no sólo residen en los alumnos, sino también en el tipo de entorno educativo [...] Para ser serios, las universidades han de admitir que deben hacer más que establecer programas que ayuden a los estudiantes a ajustarse a la institución. Aunque éstos resulten útiles, ser serios significa que los establecimientos también inicien cambios en sus propias estructuras y prácticas” (Tinto, 2003 como citó Ezcurra, 2009, p. 49).

Además siguiendo en esta línea, y como especifica la autora Carlino (2005) que,

“...para evitar el abandono de buena parte de los aspirantes y para ayudar a desarrollar el pensamiento de quienes permanecen, es indispensable que los profesores de todas las materias compartamos una responsabilidad:

- enseñar los modos específicos de nuestras disciplinas sobre cómo encarar los textos, explicitando nuestros códigos de acción cognitiva sobre la bibliografía y
- hacer lugar en las clases a la lectura compartida, ayudando a entender lo que los textos callan porque dan por sobreentendido.” (Carlino (2005, p.71)

Por lo tanto, y continuando en esta línea, es importante resaltar lo que señalan las autoras Anijovich y Cappelletti (2017) al decir que “...los maestros tenemos la responsabilidad de ayudar a los estudiantes a desarrollar conciencia acerca de cómo están aprendiendo y cómo pueden hacerlo mejor.” (Anijovich y Cappelletti, 2017, p. s/n). “Donde el “ser docente” radicaría en hacer con voluntad, con vocación, con actitud de dedicación y esfuerzo.” (Celman de Romero, 1994)

### **La evaluación como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje.**

La evaluación de los aprendizajes es una actividad constitutiva de toda acción formativa, es un proceso en el que se produce información que implica un esfuerzo sistemático e intencionado de aproximación al objeto evaluado. Es decir que se debe entender la evaluación como oportunidad implica pensar en la mejora de la enseñanza. (Anijovich y Cappelletti, 2017). Y haciendo énfasis que a la evaluación se la debe constituir como “...en un medio para potenciar el aprendizaje, el desarrollo de los educandos y el perfeccionamiento de la enseñanza” (Moreno 2011, p. 122).

Esta información ilumina los objetos evaluados permitiendo poner de manifiesto aspectos o procesos que de otra manera permanecen ocultos. El conocimiento que se produce a partir de la evaluación tiene carácter retroalimentador. De este modo, contribuye a un “dar cuenta” y a un “darse cuenta” de cambios y apropiaciones, de logros y carencias, de modo de tomar decisiones fundamentadas a futuro. (Toranzos, 2014)

La evaluación no debe ser entendida como un mecanismo de control, siendo esto un obstáculo para el proceso formativo de los y las docentes y de los y las estudiantes. Está claro que la búsqueda de evidencias de los aprendizajes es uno de los desafíos que enfrentan los que los y las docentes cuando diseñan una evaluación. (Anijovich, y Cappelletti, 2017)

“La evaluación alternativa, contrariamente al control del rendimiento del aprendizaje, supone la pluralidad metodológica. [...] La pluralidad permite transformar la evaluación en una herramienta de conocimiento -antes que en un dispositivo para el otorgamiento de premios y castigos- para valorar el proceso seguido y los resultados obtenidos por los estudiantes.” (Araujo, 2021, pp. 2-3).

Al proceso de evaluación no se lo debe pensar o ejercer como un instrumento de barrera o expulsión de estudiantes. En la lucha por una sociedad más igualitaria es fundamental e importante que la universidad, uno de los lugares donde se produce el saber, aquellos y aquellas que la hacen no reproduzcan los sesgos e incorporen nuevas perspectivas, esa que permite reflexionar y re-pensar en las prácticas docentes. Además, en esta línea, “...es necesario una toma de conciencia y una reflexión con respecto a esta comprensión errada de evaluación como juzgamiento de resultados, porque ella se ha ido transformando en una peligrosa práctica educativa.” (Hoffmann, 1999, p. 15).

“El desafío consiste en generar una influencia duradera y sustancial sobre la forma de pensar, actuar y sentir de los estudiantes (Bain, 2007) así como diseñar y seleccionar instrumentos de evaluación y acreditación coherentes con esta idea.” (Araujo, 2021, p. 3).

Conceptos para continuar pensando(nos) el rol docente, la importancia de la formación continua, y lo necesario que es reflexionar sobre el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Evaluar para aprender.

### **Las rúbricas de evaluación**

Pensar las propias prácticas docentes, desde el análisis crítico y la reflexión, condujo a la propuesta de diseño de una rúbrica entendida como una matriz o escala de valoración que establece niveles o grados de calidad de criterios fijados para evaluar el aprendizaje logrado por los y las estudiantes sobre una determinada tarea a realizar.

La idea atiende la expresión de Anijovich y Cappelletti (2017) en relación a la comunicación clara, como derecho de los y las estudiantes, de conocer previamente en qué van a ser evaluados y que además se haga con criterios de evaluación públicos y transparentes que favorezcan la ansiada retroalimentación formativa. Y es necesario como expresan las autoras, "...poner el foco en particular en el problema de "la falta de transparencia" acerca de qué se considera a la hora de calificar" (Anijovich, y Cappelletti, 2017, p. s/n) Por lo que es importante insistir y resaltar que se debe entender a la evaluación como un proceso, dado que;

"la evaluación es un componente íntimamente integrado a la enseñanza, acompaña y apoya todo el proceso, y no sólo constituye un momento puntual que solo ocurre al final, una vez que ya se completó la secuencia de enseñanza programada. Ante todo, se requiere reconocer que la evaluación se desarrolla en un proceso continuo, cumple diversas funciones y brinda un abanico de informaciones." (Davini, 2008, p. 214)

Para lo que concierne este TFI, el objeto o proceso que se desea evaluar es la instancia de elaboración escrita de algunos de los trabajos prácticos planteados anteriormente (ver plan de clases). La rúbrica, de diseño analítico donde se emiten juicios sobre cada uno de los criterios definidos, deberá ser compartida con los y las estudiantes desde el inicio de la cursada.

La propuesta del uso de rúbrica para evaluar los trabajos prácticos, viene a reivindicar el potencial formativo y rescata las posibilidades que dicho instrumento ofrece para orientar a los y las estudiantes hacia lo que se espera de ellos/as, lo que es más relevante y donde hay que poner el énfasis. En estas líneas, según Lara y Berrueta (2013) definen a las rubricas como;

"...guías precisas que valoran los aprendizajes y productos realizados. Son tablas que desglosan los niveles de desempeño de los estudiantes en un aspecto determinado, con criterios específicos sobre rendimiento. Indican el logro de los

objetivos curriculares y las expectativas de los docentes. Permiten que los estudiantes identifiquen con claridad la relevancia de los contenidos y los objetivos de los trabajos académicos establecidos. En el nuevo paradigma de la educación, las rúbricas o matrices de valoración brindan otro horizonte con relación a las calificaciones tradicionales que valoran el grado de aprendizaje del estudiante, expresadas en números o letras.” (Lara y Berrueta, 2013, p. 61).

Además estas autoras plantean ventajas y desventajas de las rubricas. Con respecto a las ventajas se puede decir que; se identifican claramente objetivos docentes, metas y pasos a seguir, señala los criterios a medir para documentar el desempeño del estudiante, cuantifica los niveles de logro a alcanzar, se brinda retroalimentación luego de identificar áreas de oportunidad y fortalezas, disminuyen la subjetividad de la evaluación, permite autoevaluación y co-evaluación. En cambio frente a las desventajas señalan que; requieren mucho tiempo para su elaboración, es necesaria la capacitación docente para su diseño y uso. (Lara y Berrueta, 2013).

## Parte 2

### Diseño de la propuesta

#### Descripción general de la propuesta de innovación

Los y las estudiantes que transitan el espacio curricular de Epistemología, en su mayoría son ingresantes. Por eso se trabaja, por un lado, en pos de propiciar un ámbito para la reflexión, el análisis y la discusión de temáticas epistemológicas, apuntando a la construcción de la mirada científica. Y por el otro, en poder fomentar hábitos y disciplinas de estudio, potenciando la capacidad intelectual de los estudiantes.

La propuesta de innovación didáctica consistirá en incluir en el marco del espacio curricular la utilización de textos literarios para abordar algunos contenidos con una nueva estrategia de enseñanza. Es pensar dicha propuesta de innovación con el desafío de (re)construir una la mirada más amplia y complementaria sobre la enseñanza y evitar reducir la práctica docente a la mera enseñanza de contenidos. Es por eso, como manifiesta Freire (2018) que;

mi papel como profesor, al enseñar el contenido *a* o *b*, no es solamente esforzarme para describir con máxima claridad la sustantividad del contenido para que el alumno lo grabe. Mi papel fundamental, al hablar con claridad sobre el objeto, es incitar al alumno para que él, con los materiales que ofrezco, produzca la comprensión del objeto en el lugar de recibirla, integralmente, de mi. Él necesita apropiarse del entendimiento del contenido para que la verdadera relación de comunicación entre él, como alumno, y yo, como profesor se establezca. (Freire, 2018, p. 47).

Esta manera de:

“...entender innovación como ruptura nos obliga a recordar el escenario del aula, de los espacios de formación donde docentes y estudiantes se vinculan en función

de un tercer componente que da sentido peculiar a esa relación: el contenido que se enseña, el contenido que se aprende.” (Lucarelli, 2004, p. 3)

En este marco pensar una propuesta de innovación como es el uso de las narraciones literarias es de un potencial valioso en la enseñanza de contenidos epistemológicos. Es oportunidad de poner en juego una nueva estrategia de enseñanza y romper con la automatización de la práctica de actividades que van del conocimiento teórico consolidado y las consignas que no invitan a problematizar ni tampoco a poner en debate cuestiones de la subjetividad y cotidianidad de los y las estudiantes.

Romper y terminar con la sobrevaloración de las propuestas editoriales (manuales, revistas) que proponen actividades estandarizadas dirigidas a un sujeto pedagógico uniforme, homogéneo y que no toma en cuenta las particularidades de los sujetos, tiempos de aprendizaje, contenidos, etc. (Navarro, 2017)

Asimismo, la propuesta de innovación está orientada a estimular y desarrollar en los y las estudiantes capacidades específicas que les permitan conocer y comprender la complejidad del conocimiento científico, sus características, sus problemas y sus limitaciones de una nueva o variada mirada. En sí, se busca no sólo cambios significativos, sino mejoras que lo sean (Zabalza y Zabalza, 2012).

Por último, retomando y haciendo hincapié en la propuesta, trabajar con narraciones literarias permitirá poner a disposición de los y las estudiantes nuevas formas o maneras de apropiarse del conocimiento, accediendo asimismo a un diálogo interdisciplinar entre la Epistemología y la Literatura. Dicha propuesta puede ser muy potente y muy valiosa para hacer factible una apropiación genuina por parte de ellos. El desafío es sortear las dificultades de encontrar textos que se adecuen al contenido de la asignatura como así también que sea interesante para el proceso de aprendizaje. Además, favorecer el desarrollo didáctico que genere o incentive el estímulo hacia la lectura y escritura, dado que es un reto, pero también un acercamiento a la hoja en blanco y el abandono de prejuicios y miedos que los estudiantes arrastran respecto al escribir. Se debe hacer hincapié en la importancia de entender a la lectoescritura como

un proceso, tan individual como social, que debe ser ejercitado y puesto en práctica. (Aragón *et al*, 2018)

Esto no es más que el desafío de pensar la posibilidad de crear las condiciones necesarias para implementar prácticas de enseñanza basadas en sistemas de aprendizaje abierto y flexible (De la Serna y Vain, 2008). Porque

“El docente favorece el desarrollo de competencias cuando despliega una serie de dispositivos que involucra al alumno activamente o crea situaciones en la cuales se aprende haciendo, apelando al conocimiento y a la reflexión en la acción. En ellas los docentes guían las prácticas de los alumnos. Es decir, en este enfoque se desestima la idea de enseñanza como mera transmisión de información de carácter unidireccional y se la entiende como un proceso comunicativo interactivo, en el cual se facilita el acercamiento entre el nivel experiencial y lingüístico del alumno, por un lado; y el nivel conceptual y lingüístico del conocimiento académico, por el otro. Desde esta perspectiva, la actuación del docente como mediador es central para producir la negociación de significados.” (Abate, y Orellano, 2015, p.8)

Por otro lado, el momento de definición de conceptos y contenidos es, como explica Díaz Barriga (2012), un momento de tensión y suma complejidad. Cada decisión se realiza en base a un “futuro factible” tanto sobre un “estudiante deseado” como una serie de resultados esperados. En el caso como equipo de trabajo, realiza un proceso de diálogo y construcción crítica de los saberes, un espacio puesto a consideración de los educandos, siempre considerando cumplir lo propuesto, pero abiertos a los caminos e imponderables propios del proceso educativo.

Esta innovación parte de un conjunto de aprendizajes derivados de nuestras experiencias personales e institucionales, es por eso que en muchos casos no buscamos novedad en los conceptos sino en los procesos de enseñanza y aprendizaje y apropiación de los estudiantes. La apertura del análisis de Coscarelli (2020) y de acuerdo a la consideración de que

“...un proceso ininterrumpido en el que convergen no linealmente, la biografía escolar de las/os educadores; es decir - los aprendizajes del rol que han sido modelados por las/os maestros que tuvimos-; la formación sistemática en cursos específicos y lo aprendido en el ejercicio docente mismo, llamado socialización profesional.” (p. 3)

Y entendiendo para lograr la formación de lectores “...una de las claves para avanzar en este propósito es la atención a la lectura literaria en tanto espacio privilegiado para el desarrollo de hábitos y competencias de lectura.” (Munita, 2017, p. 379) Reafirmando y entendiendo que:

“...aprender es básicamente un proceso reflexivo. Se trata de comprender, de relacionar el nuevo conocimiento con los anteriores, diferenciarlos en su especificidad y particularidad, establecer diferencias y semejanzas, incluirlo en categorías conceptuales que ya se poseen o crear las que sean necesarias a ese nivel. Es construir el objeto de conocimiento, considerarlo desde distintas perspectivas, ponerlo en tensión con otros conceptos, reconsiderar lo que ya se sabía por la confrontación con nuevos hechos, datos y/o teorías, lograr una nueva inclusión en clases, generar propuestas alternativas, hipótesis, conjeturas.” (Celman de Romero, 1994, p. 60)

Finalmente, a partir de la idea de inclusión/exclusión de saberes recuperamos la posición Boaventura de Sousa Santos (2009) que sostiene que es necesario reconocer e incluir los diversos saberes de los distintos sectores de la sociedad. Entendemos que esta idea permite analizar la participación o no de los sectores sociales en la construcción de los diseños curriculares expresando las tensiones y conflictos propios de la dinámica social, y cultural, contemporánea.

Es la invitación concreta de pensar a las prácticas de la enseñanza considerando los múltiples atravesamientos de los diversos sentidos atribuibles al aula como su espacio de realización (Edelstein, 2020). Porque las aulas son el

espacio de imbricación entre las estrategias, los saberes, los sentidos y las condiciones situacionales del ejercicio docente. Que permite entender que:

“...aula de literatura como espacio de interacción: tanto el docente como los estudiantes ponen en juego sus saberes, modos de leer, experiencias propias con las que relacionar las lecturas o parte de ellas, otros textos literarios leídos, diversas fuentes de conocimiento. En la lectura confluyen recuerdos de lecturas anteriores, saberes de distinta índole y cada uno puede aportar algo en ese espacio de interdiscursividad.”

(Balverde *et al*, 2016, p. 791)

## **Propuesta Innovadora**

### **Secuencias didácticas**

La propuesta didáctica es pensada desde la perspectiva de aprendizaje en torno a problemas epistemológicos, haciendo uso el recurso de preguntas relacionadas con problemas de la producción del conocimiento científico para luego presentar las diversas respuestas elaboradas desde la Epistemología. Además, propone el intercambio de las reflexiones en torno a las respuestas de cada estudiante. La experiencia del uso de una didáctica tipo conversatorio, revisa saberes previos, recupera recorridos o experiencias de vida que los y las estudiantes traen y genera condiciones más reflexivas sobre los contenidos a desarrollar en la clase.

Los aspectos literarios son sumamente valiosos para poder trabajar didácticamente. Como todo, hay que poder pensar el objetivo pedagógico que queremos generar con la apropiación de los textos literarios como material educativo. Además el uso de las narraciones literarias serán pensadas tanto como un disparador, que abre a otras discusiones y desarrollos de contenidos, o un anclaje que nos sirva como modo de cierre y recuperación de contenidos. Por tal motivo, es necesario presentar dentro de esta secuencia didáctica cómo va a ser abordado el trabajo con el conocimiento, a partir de qué consignas se promueve la reflexión y la articulación entre estos materiales. Previamente es importante la propuesta de Navarro (2017) al “...pensar el lugar de la intervención docente en la construcción de secuencias didácticas entendiéndolas como

un instrumento orientador de la práctica, es decir, en tanto itinerario didáctico que permite anticipar y evaluar la enseñanza. (Navarro, 2017, p, 88)

Dos de los cuatro objetivos generales expresados en la asignatura de Epistemología de la carrera de Lic. en Turismo (IDEI-UNTDF), visibles en programa de la asignatura, son “propiciar un ámbito para la reflexión, el análisis y la discusión de temáticas epistemológicas, apuntando a la construcción de la mirada científica” y “fomentar hábitos y disciplina de estudio y potenciar la capacidad intelectual de los alumnos”. De los cuales se desprende esta propuesta de innovación. Además esos mismos nos orientarán en la resolución metodológica de la propuesta de innovación, las secuencias didácticas de la misma, para luego definir con qué textos literarios se va a trabajar y con qué contenidos de la materia se van articular.

Ahora bien, teniendo en cuenta estos objetivos generales del espacio curricular se va a trabajar en nuevos objetivos pedagógicos como puede ser; estimular las habilidades de las y los estudiantes para acceder a un pensamiento abstracto; propiciar una situación conveniente para la producción escrita de textos académicos; promover la capacidad analítica de los y las estudiantes, ayudar en la comprensión de los conceptos de Epistemología, y una muy importante como es motivar a los y las estudiantes. Estos están pensado en relación a las actividades prácticas referidas a las piezas literarias.

Con respecto a la metodológica se puede concebir “...desde la cual un docente se posiciona como enseñante, está en gran parte imbricada con las perspectivas que él adopta en la indagación y la organización de su campo de conocimiento y, por lo tanto, de las disciplinas que lo conforman.” (Edelstein, 1996, p.5)

Además es muy valioso sumar el concepto de “aula heterogénea” (Anijovich, 2014). Desde esta perspectiva se

“...alienta la diversidad en la formación de los grupos, estimula la variedad de actividades y, de este modo, potencia la profundidad y la riqueza en la interpretación, del mismo modo que consolida los lazos entre los actores que participan de la lectura: profesores y estudiantes. Otros dos aspectos metodológicos que planteamos son la

lectura compartida en clase -no sólo de los textos literarios sino de las producciones que surgen del trabajo individual o en grupos – y la decisión de no corregir los posibles errores de normativa de la lengua en los textos producidos por los alumnos, con el propósito de que se concentren en formularle preguntas al texto y formularse preguntas a ellos mismos.” (Balverde *et al*, 2016, p. 792)

Hasta un punto para repensar el tipo de evaluación espacio de acción de Epistemología como asignatura dado que es predominantemente sumativa. El desafío puede estar en un cambio, donde el instrumento de evaluación formativa sea la rúbrica para los casos de los trabajos prácticos. Las mismas

“...se utilizan como forma de evaluación integral y formativa. Por un lado permiten calificar los trabajos y por otro sirven como instrumento de orientación de la práctica educativa. El profesor unifica los criterios de evaluación de diferentes estudiantes, y el alumno aborda su aprendizaje sabiendo los objetivos y metas del mismo. No sólo se mejora el resultado final, sino todo el proceso de realización de los trabajos y presentaciones. Además, el uso de criterios de evaluación mejora las calificaciones y se acercan más a la distribución normal.” (Gómez Hernández y Eisman Cabeza, 2011, p. 415)

Hay que tener en cuenta para el desarrollo de la clase (sincrónicas o asincrónicas) tres momentos; inicio, desarrollo y cierre. En la etapa de inicio, se tiene en cuenta comenzar con actividades disparadoras. Aquellas que permitan captar la atención de los y las estudiantes. Si bien pueden estar vinculadas a la clase anterior o no, es muy valioso que sí lo estén y que ellas sean direccionadas para abordar los contenidos centrales de la clase. En un segundo momento, en la etapa de desarrollo, es donde se va a trabajar la actividad central de la clase. Son las que sirven para mostrar cómo se van a abordar los contenidos centrales con los y las estudiantes, con qué recursos pedagógicos y didácticos, en grupos o individualmente, etc. Esto es muy importante porque permite plasmar y analizar si los objetivos, contenidos y actividades están en consonancia. Por

último, el cierre de la clase. Es la instancia que va permitir al docente recuperar lo que se desarrolló durante la jornada y adelantar cómo seguirá la clase siguiente. También es un momento puede involucrar la puesta en común con los y las estudiantes.

## **Diseño de las situaciones didácticas**

Se insiste, que el tipo de trabajo planteado en el marco general para el desarrollo de estas actividades dentro de la propuesta de innovación para esta asignatura son; estimular las habilidades necesarias de las y los estudiantes para acceder a un pensamiento abstracto; propiciar una situación conveniente para la producción escrita de textos académicos; potenciar la capacidad analítica de los y las estudiantes y aumentar la comprensión de los conceptos de Epistemología. Por último, indagar en tanto en las presencias y posibles ausencias de los temas de interés.

Contenidos mínimos de la asignatura:

Conocimiento general y conocimiento científico. Caracteres propios del conocimiento científico; diferentes enfoques epistemológicos. Conocimiento como proceso y como resultado. Clasificaciones de las ciencias. El problema de la objetividad en ciencias sociales. Relación entre el investigador y el objeto de conocimiento. Relación entre los hechos y los valores. El objetivo de la investigación. Explicación, comprensión, interpretación, transformación. Construcción de teorías. Los métodos: métodos fundados en la lógica formal; métodos fundados en la dialéctica. Los modelos de investigación en ciencias sociales. Investigación cuantitativa e investigación cualitativa; fundamentos teóricos.<sup>9</sup>

Desarrollo de la clase

La presente propuesta corresponde a una adecuación del programa vigente de la materia como resultado de las medidas tomadas por la UNTDF en el marco de la pandemia por COVID-19. La modalidad en línea consiste en un dictado en su totalidad en la modalidad virtual mediante la plataforma Google Classroom “Epistemología Turismo” de carácter obligatorio. Por las características de la asignatura y velando por una forma de trabajo óptima y de calidad, se plantea una modalidad de trabajo que asegure la apropiación de los contenidos académicos de la asignatura teniendo en cuenta los núcleos fundamentales.

---

<sup>9</sup> Plan de estudio de la carrera.

[http://www.untdf.edu.ar/plan\\_estudio/6](http://www.untdf.edu.ar/plan_estudio/6)

[https://autogestion.untdf.edu.ar:8080/planes/13/documento\\_alta](https://autogestion.untdf.edu.ar:8080/planes/13/documento_alta)

Para los dos planes de clase se presentan dos estrategias. Una de ellas que se puede desarrollar por parte de los docentes es que los y las estudiantes abordan los textos literarios de manera de la lectura áulica, que puede ser en grupo en horas de clase, generalmente seguida de alguna puesta en común (exposición, opiniones individuales, comentarios, aclaraciones). Y la segunda, como otra estrategia, es la lectura del docente junto con todo el curso, acompañada con explicaciones o esquemas que se desarrollan al leer el texto. Lo que caracteriza a las modalidades recién mencionadas es la presencia del docente durante la lectura, lo cual permite aclarar dudas, ampliar algún concepto o explicar con mayor profundidad algún tema. Cabe resaltar que la lectura en sí misma no garantiza la comprensión del texto. Es por eso que es fundamental que los y las estudiantes estén acompañados de otras acciones que faciliten la elaboración del significado del material de estudio, como pueden ser las explicaciones del docente, los escritos de los y las estudiantes, la puesta en común y demás. (Graffigna *et al*, 2018)

Siguiendo esta perspectiva,

“...que la lectura en clase puede significar tanto una oportunidad para comprender colectivamente un texto como una pérdida de tiempo, esto dependerá —en gran medida— de la propuesta del docente para esa actividad. Si la lectura es acompañada por explicaciones previas o posteriores del docente, por puestas en común que impliquen diálogo entre alumnos y con el docente, o por alguna otra forma de organizar los conceptos desarrollados en el texto, el momento de la lectura puede ser aprovechado como una importante instancia de aprendizaje que promueve las habilidades de comprensión de textos. Si, en cambio, la lectura en clase se limita a una mera repetición de los contenidos —que bien podría hacerse a solas en casa— la tarea se vuelve poco valiosa como forma de aprendizaje. De igual modo, la lectura extra-áulica se potencia si el docente introduce o retoma el texto a través de diversas estrategias.” (Graffigna, 2008 *et al*, p.11)

En la *Unidad III*, para abordar las “funciones del lenguaje” con la lectura de texto académico de Asti Vera y Ambrosini (2010), se puede articular con una literarias, como es “Historia de los ecos de un hombre” de Jorge Luis Borges.

“Para el pensamiento mágico o primitivo, los nombres no son símbolos arbitrarios sino parte vital de lo que definen. Así, los aborígenes de Australia reciben nombres secretos que no deben oír los individuos de las tribus vecinas. En los conceptos de calumnia o injuria perdura esta superstición o su sombra; no toleramos que al sonido de nuestro nombre se vinculan ciertas palabras” (Borges, 2011, p.136-137)

El tema trabajado en la clase anterior, previo al tema Unidad III: Lógica y argumentación. Usos del lenguaje, es “Ciencia y turismo” y dónde se presenta la discusión respecto de si es posible (o no) considerar al Turismo como una ciencia.

A partir de la clase sobre “funciones del lenguaje” se espera que los estudiantes logren:

- Conocer las funciones del lenguaje.
- Analizar los lenguajes es la diferencia entre uso y mención.
- Reflexionar sobre los discursos científicos con diferencia del lenguaje común.

La organización de las actividades se presenta en tres tiempos: apertura, desarrollo y cierre. En la apertura, la clase comienza con lo trabajado en el último encuentro. Así, en el momento del desarrollo, se hace la presentación, en base a las lecturas indicadas en la clase anterior, el texto literario “Historia de los ecos de un hombre” (Borges, 2011) y Asti Vera y Ambrosini (2010). Puesta en común de la información analizada donde el docente comienza con algunos disparadores para abordar el trabajo práctico. Y así, como tercer momento se

llega al cierre, donde se hace la entrega del trabajo práctico, el intercambio y conclusiones colectivas.

UNTDF – IDEI - Tecnicatura / Licenciatura en Turismo - Epistemología.  
Trabajo Práctico N° 1.

Día y hora límite de entrega del trabajo práctico: a confirmar

Presentación:

- El documento debe presentarse en página tamaño A4, numeradas; interlineado 1.5; fuente Times New Roman 12.

Material bibliográfico adicional para los o las estudiantes.

- Asti Vera, C. y Ambrosini, C. (2010). Argumentos y teorías: Aproximación a la epistemología. Buenos Aires: Educando.
- Borges, J. L. (2011). *Obras Completas 2. 1952-1972*. Buenos Aires.Sudamericana.

Material bibliográfico adicional para la preparación de esta clase.

- Asti Vera, C. y Ambrosini, C. (2010). Argumentos y teorías: Aproximación a la epistemología. Buenos Aires: Educando.
- Bunge, M. (1999). En: *Borges científico: cuatro estudios*. Ediciones Biblioteca Nacional y Página/12.
- Borges, J. L. (2011). *Obras Completas 2. 1952-1972*. Buenos Aires.Sudamericana.
- Palma, H. A. (2015). Ciencia y metáforas Los viejos ruidos ya no sirven para hablar. *Cuadernos de Neuropsicología/Panamerican Journal of Neuropsychology*, 9(1).

- Palma H, y Pardo R. (2012). Epistemología de las ciencias sociales. Bs. As. Ed. Biblos
- Saussure, F. D. (2020). *Curso de lingüística general: Antología anotada* (Vol. 1). Ediciones Akal.

Para el desarrollo de este trabajo práctico se solicita que tengan en cuenta las siguientes consideraciones generales:

- Presentación del trabajo
- Información que contiene el trabajo
- Redacción
- Recursos paratextuales (Opcional)
- Conclusiones
- Citas y Bibliografía

Actividad:

La misma constituye una producción de síntesis conceptual, donde se les propone el desarrollo de un escrito breve en el que recuperen algunos aportes relevantes a la comprensión de texto literario con el texto académico. La extensión (sugerida) de la actividad será de 1 (una) carilla.

Organización para la resolución de la consigna y el trabajo colaborativo:

Modalidad áulico. A libro abierto. Una sola producción, en grupo, y el mismo deberá estar compuesto de hasta 3 o 4 personas (como máximo). Se entrega de manera física o en el espacio de nuestra aula denominado “Tarea” en documento Word (aquí se da la opción de subir archivos y descargarlos también) vía Classroom. Es en este mismo espacio donde se enviará la nota del trabajo y la devolución del mismo. Contará con una instancia de recuperatorio que se acordará posterior a la entrega de notas.

El tema seleccionado se enmarca en la *Unidad IV* del programa vigente en la actualidad y se llama “*El método en las ciencias fácticas. El inductivismo “ingenuo”. Características, limitaciones, críticas.*”

El tema trabajado en la clase anterior es el método científico. El método de las ciencias formales: el método axiomático. En dicho encuentro se basa en el trabajo sobre textos del programa con el propósito de retomar la introducción a la lógica, entendida como herramienta indispensable para la construcción y legitimación del conocimiento científico. Se realizó un trabajo práctico que permite a los estudiantes comprender y repasar los distintos métodos de producción de tal conocimiento.

A partir de la clase sobre *El método en las ciencias fácticas. El inductivismo “ingenuo”. Características, limitaciones, críticas* se espera que los estudiantes logren:

- Conocer las características de los métodos de las ciencias fácticas.
- Comprender las limitaciones del método y exponer las críticas al mismo.

Nuevamente, la organización de las actividades se presenta en tres momentos: apertura, desarrollo y cierre. En la apertura, la clase comienza con una puesta en común sobre la temática trabajada en la clase anterior, retomando los ejes centrales a partir de los cuales se plantearon las características y definición del método científico y en particular las cualidades del método de las ciencias formales: el método axiomático. Luego en el desarrollo, se hace la presentación a partir de las lecturas indicadas en la clase anterior, el texto literario “Funes, el memorioso” (Borges, 2016) y el capítulo 4 “La inferencia de teorías a partir de los hechos: la inducción” como texto académico (Chalmers, 2005) Como parte del desarrollo de la clase,

“El cuento permite discutir un problema central de las inferencias que habitualmente hacen los investigadores sociales: el problema de la generalización. Permite discutir este problema mostrando con mucha precisión y lucidez el problema de una mente que no puede abstraer, ni generalizar, ni inferir. Al mismo tiempo, muestra, por oposición la necesidad de

abstraer, generalizar e inferir para tener un conocimiento que trascienda el presente y lo banal: “Mi memoria, señor, es como vaciadero de basuras”, afirma Funes (Borges, 1998, pág. 131).” (Baudean, y Rudnitzkky, 2016, p. 16).

Análisis en pequeños grupos de la lectura áulica y de la experiencia que presenta el texto de Borges con la consigna como disparador: explicar algún pasaje del cuento de Borges (2016) “Funes, el memorioso” en el que pueda advertirse el problema de la generalización. Los grupos se conforman de manera libre y hasta un máximo de cuatro miembros. En caso de que algún estudiante no tenga, el docente lo invita a formar parte de uno en aquel que sugiera.

Por otro lado está la articulación con la bibliografía obligatoria a partir de la guía práctica preparada para tal fin. Puesta en común de la información analizada donde el docente comienza con algunos disparadores para abordar el trabajo. Y así, como tercer momento se llega al cierre, donde se hace el intercambio y conclusiones colectivas sobre las características de los métodos de las ciencias fácticas en especial por el método inductivo y sobre el problema de las inferencias que habitualmente hacen los investigadores sociales.

Trabajo Práctico N° 2.

Día y hora límite de entrega del trabajo práctico: a confirmar

Presentación:

- El documento debe presentarse en página tamaño A4, numeradas; interlineado 1.5; fuente Times New Roman 12.

Material bibliográfico adicional para los o las estudiantes.

- Borges, J. L. (2016). *Obras Completas 1. 1923-1949*. Buenos Aires. Sudamericana.
- Chalmers, A. (2005). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Material bibliográfico adicional para la preparación de esta clase.

- Borges, J. L. (2016). *Obras Completas 1. 1923-1949*. Buenos Aires. Sudamericana.
- Bunge, M. (2018). *La ciencia: su método y su filosofía* (Vol. 1). Laetoli.
- Bunge, M. (1999). En: *Borges científico: cuatro estudios*. Ediciones Biblioteca Nacional y Página/12.
- Chalmers, A. (2005). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Palma H, y Pardo R. (2012). *Epistemología de las ciencias sociales*. Bs. As. Ed. Biblos.
- Klimovsky, G. (1997) “Las desventuras del conocimiento científico”, Buenos Aires, AZ Editora.

Para el desarrollo de este trabajo práctico se solicita que tengan en cuenta las siguientes consideraciones generales:

- Presentación del trabajo
- Información que contiene el trabajo

- Redacción
- Recursos paratextuales (Opcional)
- Conclusiones
- Citas y Bibliografía

Actividad:

La misma constituye una producción de síntesis conceptual, donde se les propone el desarrollo de un escrito breve en el que recuperen algunos aportes relevantes a la comprensión de texto literario con el texto académico sobre las características de los métodos de las ciencias fácticas en especial por el método inductivo y sobre el problema de las inferencias que habitualmente hacen los investigadores sociales. La extensión (sugerida) de la actividad será de 1 (una) carilla

Organización para la resolución de la consigna y el trabajo colaborativo:

Modalidad áulico. A libro abierto. Una sola producción, en grupo, y el mismo deberá estar compuesto de hasta 3 personas (como máximo). Se entrega de manera física o en el espacio de nuestra aula denominado “Tarea” en documento Word (aquí se da la opción de subir archivos y descargarlos también) vía Classroom. Es en este mismo espacio donde se enviará la nota del trabajo y la devolución del mismo. Contará con una instancia de recuperatorio que se acordará posterior a la entrega de notas.

El tema seleccionado se enmarca en la *Unidad V* del programa vigente en la actualidad y se llama “*La explicación científica y las ciencias sociales.*”

El tema trabajado en la clase anterior es “*La postura kuhneana: la noción de paradigma y la introducción de la historia en la construcción del conocimiento científico.*”

A partir de la clase sobre *La explicación científica y las ciencias sociales* se espera que los estudiantes logren:

- Conocer las distintas formas de explicación científica.
- Analizar el problemático campo de las ciencias sociales.

Se pretende en este punto que el alumno conozca las discusiones epistemológicas que se dan allí, entendiendo la complejidad del mundo social y de la propia acción humana.

Nuevamente la organización de las actividades se presenta en tres momentos: apertura, desarrollo y cierre. En la apertura, la clase comienza con una puesta en común sobre la temática trabajada en el encuentro previo, retomando los ejes centrales a partir de los cuales se plantearon los distintos métodos de producción de tal conocimiento, en especial los métodos de las ciencias fácticas y en particular de las ciencias naturales.

En el desarrollo, se hace la presentación a partir de las lecturas indicadas en la clase anterior, el texto literario “Del rigor en la ciencia.” (Borges, 2016) y con dos textos académicos como son Díaz y Héler (1987) “Las ciencias sociales” y De Luque (2010) “La problemática valorativo-metodológica en las Ciencias Sociales”.

Del rigor en la ciencia<sup>10</sup>.

“En aquel Imperio, el Arte de la Cartografía logró tal Perfección que el mapa de una sola Provincia ocupaba toda una Ciudad, y el mapa del Imperio, toda una Provincia. Con el tiempo, esos Mapas Desmesurados no satisficieron y los Colegios de Cartógrafos levantaron un Mapa del Imperio, que tenía el tamaño del Imperio y coincidía puntualmente con él. Menos Adictas al Estudio de la Cartografía, las Generaciones Sigüientes entendieron que ese dilatado Mapa era Inútil y no sin Impiedad lo entregaron a las Inclemencias del Sol y de los Inviernos. En los desiertos del Oeste perduran despedazadas Ruinas del Mapa, habitadas por Animales y por Mendigos; en todo el País no hay otra reliquia de las Disciplinas Geográficas. Suárez Miranda; Viajes de varones prudentes, Libro Cuarto, cap XLV, Lérica, 1658.”

La estrategia de clase está puesta en la lectura del docente junto con todo el curso, acompañada con explicaciones o esquemas que se desarrollan al leer el texto. Luego análisis en pequeños grupos de la lectura áulica y de la experiencia que presenta nuevamente el texto de Borges.

Y así, como tercer momento se llega al cierre, donde se hace el intercambio y conclusiones colectivas sobre las distintas formas de explicación científica y reflexionar el problemático campo de las ciencias sociales. Se propone como actividad una producción o elaboración de un material que se desarrollará en “Genial.ly”, que deberán entregar en el próximo encuentro.

---

<sup>10</sup> Además, se recomienda este espacio virtual para escuchar a Jorge Luis Borges. Donde uno puede encontrar un registro del propio escritor, que es realmente muy emocionante! [https://www.palabravirtual.com/index.php?ir=ver\\_voz.php&wid=726&t=Del+rigor+en+la+cien+cia&p=Jorge+Luis+Borges](https://www.palabravirtual.com/index.php?ir=ver_voz.php&wid=726&t=Del+rigor+en+la+cien+cia&p=Jorge+Luis+Borges)

UNTDF – IDEI - Tecnicatura / Licenciatura en Turismo - Epistemología.

Trabajo Práctico N° 3.

Día y hora límite de entrega del trabajo práctico: a confirmar

Presentación:

- El documento debe presentarse en página tamaño A4, numeradas; interlineado 1.5; fuente Times New Roman 12.

Material bibliográfico adicional para los o las estudiantes.

- Borges, J. L. (2016). *Obras Completas 1. 1923-1949*. Buenos Aires. Sudamericana.
- De Luque, S. (2010). La problemática valorativo-metodológica en las Ciencias Sociales. En: *Metodología de las ciencias sociales*, Buenos Aires, Biblos.
- Díaz, E. y Héler, M. (1987). Las ciencias sociales. En: *El conocimiento científico: hacia una visión crítica de las ciencias*, Bs. As. Eudeba.

Material bibliográfico adicional para la preparación de esta clase.

- Borges, J. L. (2016). *Obras Completas 1. 1923-1949*. Buenos Aires. Sudamericana.
- Bunge, M. (2018). *La ciencia: su método y su filosofía* (Vol. 1). Laetoli.
- Bunge, M. (1999). En: *Borges científico: cuatro estudios*. Ediciones Biblioteca Nacional y Página/12.
- De Luque, S. (2010). La problemática valorativo-metodológica en las Ciencias Sociales. En: *Metodología de las ciencias sociales*, Buenos Aires, Biblos.

- Díaz, E. y Héler, M. (1987). Las ciencias sociales. En: *El conocimiento científico: hacia una visión crítica de las ciencias*, Bs. As. Eudeba.
- Palma H, y Pardo R. (2012). Epistemología de las ciencias sociales. Bs. As. Ed. Biblos.

Para el desarrollo de este trabajo práctico se solicita que tengan en cuenta las siguientes consideraciones generales:

- Presentación del trabajo
- Información que contiene el trabajo
- Redacción
- Recursos paratextuales
- Conclusiones
- Citas y Bibliografía

#### Actividad:

La misma constituye una producción o elaboración de un material que se desarrollará en “Genial.ly”. El material puede ser una infografía que describa las distintas formas de explicación científica y reflexionar el problemático campo de las ciencias sociales. Se brindan instructivos sobre la herramienta a utilizar. Ellos son:

- 12 formas geniales de usar Genial.ly <sup>11</sup>
- Aprender a usar Genial.ly<sup>12</sup>

#### Organización para la resolución de la consigna y el trabajo colaborativo:

Modalidad domiciliario. A libro abierto. Una sola producción, en grupo, y el mismo deberá estar compuesto de hasta 3 o 4 personas (como máximo). Se entrega espacio de nuestra aula denominado “Tarea” (aquí se da la opción de subir archivos y descargarlos también) vía Classroom. Es en este mismo espacio donde se enviará la nota del trabajo y la devolución del mismo. Contará con una instancia de recuperatorio que se acordará posterior a la entrega de notas.

<sup>11</sup> <https://view.genial.ly/5c6dd4765d0e4e575e11104e/interactive-content-12-formas-de-usar-genially>

<sup>12</sup> <https://intercom.help/geniallysupport/es/articles/3542372-como-empiezo-a-crear>



### **Estrategias de evaluación de la propuesta.**

Retomando lo señalado con anterioridad y volviendo a pensar sobre evaluación, es importante concebirla no como un destino sino el camino; y que es una puerta de entrada que habilita la discusión sobre la reconversión de modelos vigentes, primero y la redefinición de las prácticas docentes, después.

El análisis crítico de las prácticas docentes donde se procuró desentrañar y objetivizar lo que acontece, reclama la aplicación de componentes novedosos en el proceso de evaluación de en el espacio de la materia Epistemología. En este sentido, es necesario pensar la evaluación formativa y proponer la implementación del instrumento “rúbrica analítica de evaluación” con el objetivo de disponer de una herramienta compartida entre los profesores que participan en la docencia, favoreciendo la objetividad y unicidad de criterios de valoración. El objeto de evaluación será los trabajos prácticos de los y las estudiantes.

Para cumplimentar uno de los objetivos de esta propuesta de innovación, se presenta el diseño de una rúbrica tentativa para la evaluación de determinados contenidos de enseñanza y aprendizaje en el espacio curricular propio (Figura 1). Contra con este instrumento e instancia de evaluación que permite repensar la secuencia didáctica.

Particularmente y en referencia a la escala de valoración, la misma está inspirada en la propuesta de Sánchez-Núñez *et al* (2016) en las que una lista de criterios y la descripción de sus niveles de calidad, articulan las expectativas ante una tarea o un desempeño; en sintonía a lo que proponen Anijovich y Capelletti (2017) como así también Lara y Berrueta (2013). Frente a la puntuación obtenida va a ser la calificación, de escala cualitativa que valora el nivel de logro es un proceso (Davini, 2008). Las mismas se dividen en cuatro grupos que va de: 24 a 19 como Excelente; 18 a 13 como Satisfactorio; 12 a 7 como puede mejorar y 6 o menos como Inadecuado. Excelente como el nivel más alto y Inadecuado el de nivel de rendimiento que requiere de apoyos para el aprendizaje.



<b>Rúbrica de evaluación de los trabajos prácticos.</b>					
<b>Criterios de evaluación</b>	<b>Nivel de desempeño</b>				
	<b>Excelente 4</b>	<b>Satisfactorio 3</b>	<b>Puede mejorar 2</b>	<b>Inadecuado 1</b>	<b>Puntuación Obtenida</b>
<b>Presentación del trabajo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Presenta portada de forma clara, precisa y con todos los datos solicitados.</li> <li>•Cumple con todas las pautas establecidas para la presentación del trabajo escrito.</li> <li>•Cumple en tiempo y forma de presentación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Presenta portada de forma clara, precisa y con casi todos los datos solicitados.</li> <li>•Cumple con casi todas las pautas establecidas para la presentación del trabajo escrito.</li> <li>•Cumple en tiempo y forma de presentación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Presenta portada con algunos de los datos solicitados.</li> <li>•Cumple con algunas de las pautas establecidas para la presentación del trabajo escrito.</li> <li>•Cumple en tiempo y forma de presentación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Presenta portada sin los datos solicitados.</li> <li>•No cumple con las pautas establecidas para la presentación del trabajo escrito.</li> <li>•Cumple en tiempo y forma de presentación.</li> </ul>	
<b>Información que contiene el trabajo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Identifica todas las ideas principales del texto dado.</li> <li>•Es muy pertinente y está claramente relacionada con la actividad planteada.</li> <li>•Guarda cohesión y coherencia del discurso escrito.</li> <li>•Se evidencia pertinencia y elaboración de las respuestas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Identifica casi todas de las ideas principales del texto dado.</li> <li>•Es pertinente y está claramente relacionada con la actividad planteada.</li> <li>•Guarda cohesión y coherencia en casi todo discurso escrito.</li> <li>•Se evidencia pertinencia y elaboración en algunas de las respuestas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Identifica algunas de las ideas principales del texto dado.</li> <li>•Es pertinente aunque no logra relacionada con la actividad planteada.</li> <li>•Falta cohesión y coherencia en casi todo discurso escrito.</li> <li>•Se evidencia poca pertinencia y elaboración de las respuestas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•No identifica las ideas principales del texto dado.</li> <li>•La información no logra relacionarse con la actividad planteada.</li> <li>•Falta cohesión y coherencia en todo el discurso escrito.</li> <li>•No evidencia pertinencia y elaboración de las respuestas.</li> </ul>	

<b>Redacción</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Emplea lenguaje técnico y apropiado en la totalidad del trabajo.</li> <li>•El texto es claro y articula las ideas.</li> <li>•Sin errores de ortografía.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Emplea lenguaje técnico y apropiado en casi todo el trabajo.</li> <li>•El texto es claro y articula casi todas las ideas.</li> <li>•Presenta algunos errores de ortografía.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Emplea lenguaje poco apropiado en la casi totalidad del trabajo.</li> <li>•El texto es poco claro y articula casi todas las ideas.</li> <li>•Presenta varios errores de ortografía.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Emplea lenguaje poco apropiado en la totalidad del trabajo.</li> <li>•El texto no es claro y no articula las ideas.</li> <li>•Presenta muchos errores de ortografía.</li> </ul>	
<b>Recursos paratextuales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Los recursos empleados captan la atención visual y aportan mucha claridad a la comprensión de la actividad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Los recursos empleados captan la atención visual y aportan algo claridad a la comprensión de la actividad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Emplea pocos recursos para captar la atención visual y aportar claridad a la comprensión de la actividad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•No emplea recursos para captar la atención visual y no aportar claridad a la comprensión de la actividad.</li> </ul>	
<b>Conclusiones</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Propone una, que es destacada y sólida relacionada con la actividad planteada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Propone una, que se relaciona parcialmente con la actividad planteada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Propone una, con poca relación con la actividad planteada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•No propone una que se relacione con la actividad planteada.</li> </ul>	
<b>Citas y Bibliografía</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Se encuentran todas las citas en el desarrollo del trabajo, siguiendo las Normas APA y son enunciadas en las referencias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Se encuentran algunas citas en el desarrollo del trabajo, siguiendo las Normas APA y son enunciadas en las referencias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Se encuentran pocas citas en el desarrollo del trabajo, siguiendo las Normas APA y son enunciadas en las referencias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•No se encuentran las citas en el desarrollo del trabajo. No siguen las Normas APA.</li> </ul>	
	<b>24 puntos</b>	<b>18 puntos</b>	<b>12 puntos</b>	<b>6 puntos</b>	

(Figura 1. Rúbrica de evaluación de los trabajos prácticos. Fuente: Elaboración propia.)

## **Conclusiones finales**

Los conceptos abordados y trabajados durante la Especialización permiten crecer al docente como sujeto histórico y como enseñante, además de forjar el compromiso de aspirar a fortalecer la actividad docente. La misma, no es una práctica sistematizada y como trabajadores docentes universitarios, la necesidad de garantizar la Educación Superior como un derecho está ligada a poder seguir formándonos como tales. Las capacidades y oportunidades que propone esta especialización son importantes, necesarias y estratégicas para sostener ese derecho. Además, los y las docentes, y ahora me incluyo, asumimos que estos procesos de formación -personales y colectivos a su vez- posibilitan condiciones para volver a sobre nuestra práctica docente, siempre con otros y otras, que van a estar siempre atravesada por las dimensiones institucionales, curriculares, normativas, disciplinares. En este camino, deseo que este proceso formativo continúe más allá de la Especialización en Docencia Universitaria, sino también en las prácticas y experiencias institucionales que configuran la formación universitaria, y nuestra función como docentes en ella.

Asimismo, no hay que concebir al proceso de enseñanza, particularmente el universitario, negando al estudiante como sujeto portador de otra cultura y trabajar más en el conocimiento que la disciplina y el diálogo, más que la jerarquía.

Es necesario, por tal motivo, tener en cuenta que la práctica docente se desenvuelve más allá de las fronteras de las instituciones educativas y ese es su potencial transformador social. La práctica docente se conforma en diferentes momentos que van desde la planificación de los contenidos y de la propuesta didáctica, la propia interacción entre docentes y estudiantes hasta la actualización a través de la exposición de temas y generación de debates y discusiones. El espacio de las prácticas tiene la capacidad de traspasar los límites de las aulas en tanto participan y se reeditan en las relaciones sociales, políticas, económicas y culturales.

Por otro lado, el interés que oficia como punto de partida está puesta en que la propuesta de innovación apunta a generar un encuentro de lectura e intercambio como puente de contacto entre los y las estudiantes, las narraciones literarias y los contenidos seleccionados de la materia Epistemología. A su vez no sólo es lectura y acceso al conocimiento, es también poder trabajar la comprensión de textos y promover a los y las estudiantes sobre la importancia de la lectura y escritura como proceso tanto individual y social, que debe ejercitarse y ponerse en práctica de manera constante a lo largo de la toda la vida. (Aragón *et al* 2018)

Las lecturas del cuento de “Funes, el memorioso”, “Historia de los ecos de un hombre” y “Del rigor en la ciencia” del escritor emblema del acervo cultural argentino y latinoamericano como es Jorge Luis Borges (2016) permite salir del pantano de los obstáculos y hasta quizás algunos de los prejuicios hacia su literatura. Es más, Walter Sosa Escudero (2021) comparte su experiencia o testimonio en relación con intelectual argentino al decir que;

“...Borges provocaba una sensación contradictoria: por un lado, que uno debía leerlo, por su impronta cultural, y por el otro, que no podía; hacerlo requería una formación intelectual que solo unos pocos elegidos poseían, validados por una suerte de secta secreta que otorgaba un permiso para “borgear” luego de algunas maniobras iniciáticas. No haberlo leído a Borges estaba tan bien como mal. Suponía ser consciente de que uno debía iniciarse en su obra pero no lo hacía, por respeto a quienes habían pasado por la “colimba intelectual” que su lectura demandaba. (Escudero, 2021, p.16)

Por otro lado, es primordial que la educación esté amalgamada a un proyecto incluyente, en donde los y las estudiantes puedan contar con el apoyo necesario para sus estudios. Como señala el Manifiesto Liminar de 1918, (Carli, 2008) los dolores que quedan son las libertades que faltan. A esto se le puede entender que donde no nos duele la injusticia, no nace la igualdad.

La propuesta en sí es poder diversificar y articular plataformas, lenguajes, soportes en la producción de materiales, que favorezcan al proceso de enseñanza y

aprendizaje de los contenidos de la asignatura de Epistemología. También nos invita y nos incentiva trabajar en el desafío de la vinculación de la educación con tecnología, y generar así el juego de nuevas condiciones de producción, circulación y consumo de discursos educativos, académicos, saberes, datos, etc.

Es importante entender que el o la estudiante es un sujeto activo de derecho y que no ocupa un banco en la Universidad sino que está dentro del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Se entiende que no es una tarea fácil mirar la práctica docente, analizar los procesos que surgen de la misma, el desempeño de los estudiantes tanto las frustraciones como los logros de cada uno de ellos. No sólo porque implica la tarea de revisitar la práctica docente, sino porque exige tener una mirada crítica y objetiva. En ello, cobran sentido las prácticas docentes como un hacer particular en el que se desarrollan procesos de enseñanza y aprendizaje que estructuran la singularidad de los procesos pedagógicos, al mismo tiempo que las posiciones de docentes y estudiantes. (Ros, 2020)

Además es necesario y hasta un punto imperativo, identificar las prácticas pedagógicas e institucionales, explícitas e implícitas que contribuyen a la construcción de organizaciones educativas comprometidas con una sociedad más justa, inclusiva y participativa. (Iotti *et al* 2019)

Por otro lado, trabajar en un programa de evaluación y seguimiento de los y las estudiantes y poder lograr el fortalecimiento académico de los primeros años. En el espacio de acción de esta asignatura, el tipo de evaluación como se señaló anteriormente es predominantemente sumativa; en cambio, para las actividades prácticas se propone un instrumento de evaluación formativa, como es la rúbrica. Siendo un instrumento facilitador del cambio de enfoque de evaluación. (Sáiz, y Gómez, 2010)

Se tiene que estar convencido que la práctica docente se debe llevar adelante con una impronta afectiva, motivacional y vocacional, que sume al proceso de aprendizaje. Y su base debe ser en pos de una educación inclusiva, respetando las diversidades y adaptándose a las realidades de cada estudiante y/o grupo social. Como enfatiza Freire (2018) al decir que “el profesor que no lleve en serio su formación, que no estudie, que no se esfuerce por estar a la altura de su tarea no tiene la fuerza moral para coordinar las

actividades de su clase.” (Freire, 2018, pp. 87-88)

Es poder transformar las instituciones de educación superior en pos de que sean más pertinentes y coherentes con la diversidad cultural. Asimismo, los y las docentes en formación tienen la responsabilidad de aprender y trabajar en propuestas de innovación pedagógico-didáctica en las prácticas de enseñanza y encender una luz sobre lo que normalmente no se ve. Quitar esa venda de oscuridad de los ojos significa poder transformar nuestro conocimiento como así también nuestra profesión. Además, esto interpela a la práctica docente, como flechas y debe obligar a tener mayor compromiso social que es indivisible, inevitable e impostergable la tarea de poner a disposición saberes y soñar con forjar en cada propuesta de enseñanza un país con mayor justicia social e igualdad de oportunidades. “Creo que el profesor progresista nunca necesitó estar tan en alerta como hoy frente a la astucia con que la ideología dominante insinúa la neutralidad de la educación.” (Freire, 2018, p.93)

Volver a mirar sobre la universidad en general y el conocimiento en particular, implica ir más allá de entender la frecuencia como rutina que clona y hace un permanente más de lo mismo. Y así, ese acostumbramiento atenta contra la posibilidad de mirar. Es por eso, y pensando en el rol docente, creo que estas miradas nos interpelan como flechas y nos obligan al compromiso social indivisible, inevitable e impostergable de poner a disposición saberes y soñar con forjar en cada proceso de enseñanza y aprendizaje mejor. Siempre debemos tener presente el horizonte y la obligación no sólo trabajar como docentes con el compromiso de la justicia social y cognitiva en el plano universitario sino también de justicia curricular que dentro de las aulas. Es el modo de animarse a pensar en un plano más alto en descolonizar las universidades y así contribuir a la lucha para la descolonización del poder, ruptura de la dependencia cultural y científica con los centros internacionales de poder. No habrá justicia social sin justicia cognitiva. (Santos, 2005).

La universidad abierta, que no es más que la promesa de felicidad por la sabiduría en común, reino de la libertad contiguo a las necesidades de la vida colectiva, al alcance de quienquiera (Tatián, D. 2018).

Como todo proyecto humano es perfectible y todos los comentarios surjan después de la lectura de este TFI van a ayudar a mejorar este trabajo.

Por último se dice que, después de conocer un texto literario y de haberlo leído, uno ya no es lo mismo. Y en el testimonio de Echeverría (2010), el autor manifiesta que;

“Cada vez que abro un libro estoy consciente de cómo estoy, dónde estoy y el tipo de persona que soy al hacerlo. Sin embargo, no tengo idea de dónde voy a estar de quién puedo llegar a ser en el momento de que lo cierre. Eso es lo fascinante de la lectura.

Así como Alicia le contestó al Grifo cuando dijo que “-Podría contarles mis aventuras, empezando con las de esta mañana —declaró tímidamente Alicia—. Pero no tendría sentido que hablara de ayer, porque entonces yo era una persona distinta. (Carroll, 2015, p. 156)

## Bibliografía

Abate, S. M., y Orellano, V. (2015). Notas sobre el curriculum universitario, prácticas profesionales y saberes en uso. *Trayectorias universitarias, 1*.

Anijovic, R. (2014): Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad. Paidós. Buenos Aires.

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). “La evaluación en el escenario educativo”, “Las evidencias de aprendizaje”, “Transparentar y compartir: las rúbricas”. En *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós. [13-38, 61-83, 101-118]

Aragón, M. M., Carrasco Calvi, A. S., y Stranges, A. (2018). ¿ Hay que enseñar a leer ya escribir en la universidad?. In *II Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública (La Plata, 2018)*.

Araujo, S. (2021). Clase 3. Seminario “Procesos de evaluación en la educación superior”. Especialización en Docencia Universitaria. Universidad Nacional de La Plata. La Plata.

Araujo, S. (2016). Tradiciones de enseñanza, enfoques de aprendizaje y evaluación: dos puntos de vista, dos modos de actuación. *Trayectorias Universitarias, 2(2)*.

Araujo, S. (2003) Evaluación de la actividad investigadora, incentivos y efectos en el trabajo académico. Estudio de un caso en Argentina. *Revista de Educación*. 331, 489-506.

Asti Vera, C. y Ambrosini, C. (2010). Argumentos y teorías: Aproximación a la epistemología. Buenos Aires: Educando.

Balverde, G. J., García, M. A., y Souilla, S. I. (2016). El jardín de las lecturas que se multiplican: leer y compartir Borges en la escuela secundaria. En: *Jornadas de Enseñanza Media Universitaria “Pedes in terra ad sidera visus. Revisando prácticas docentes*. Gomez J. P (ed.), San Miguel de Tucumán.

Baudean, M., y Rudnitzky, F. (2016). El uso de textos literarios como herramienta de enseñanza en cursos de introducción a la epistemología y metodología de la investigación social. In *V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales 16 al 18 de noviembre de 2016 Mendoza, Argentina. Métodos, metodologías y nuevas epistemologías en las ciencias sociales: desafíos para el conocimiento profundo de Nuestra América*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Centro Interdisciplinario de Metodología de las Ciencias Sociales.

Baudean, M., y Rudnitzky, F. (2018). Evaluación de la experiencia de uso de textos literarios como herramienta de enseñanza en cursos de introducción a la epistemología y metodología de la investigación social. *Cuadernos de Investigación Educativa, 9(2)*, 33-54.

- Borges, J. L. (2016). *Obras Completas 1. 1923-1949*. Buenos Aires. Sudamericana.
- Bunge, M. (2015). *Epistemología: curso de actualización*. México, Siglo XXI.
- Borges, J. L. (2011). *Obras Completas 2. 1952-1972*. Buenos Aires. Sudamericana.
- Casenave, G., y Recofsky, M. (2018). “Me quedo o me voy”: el desafío de proyectar un programa de ingreso a la universidad hacia la permanencia. In *II Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública (La Plata, 2018)*.
- Carli, S. (2008). Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria (Federación Universitaria de Córdoba, 1918). *Transatlántica de educación*, (5), 35-42.
- Carli, S. (2006). La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles. Una investigación sobre el tiempo presente. *Revista Sociedad*, 25, 29-46.
- Carlino, P. (2005). Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Fondo de cultura económica.
- Carroll, L. 2015. Alicia en el país de las maravillas. México. FCE-Conaculta.
- Celman de Romero, S. (1994). La tensión teórica-práctica en la educación superior..
- Chalmers, A. (2005). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Coscarelli, M. R. (2020). Clase 1. Seminario Desarrollo e Innovación Curricular. Especialización en Docencia Universitaria. Universidad Nacional de La Plata. La Plata.
- Davini, M. C. (2008). Evaluación. En *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana. [213-226]
- De Lella, C. (1999). Modelos y tendencias de la formación docente. I Seminario Taller sobre Perfil de Docente y Estrategias de Formación, Organización de Estados Iberoamericanos. Lima, Perú.
- De la Serna, M.C y P. D. Vain (2008). Una mirada acerca del rol docente universitario, desde las prácticas de la enseñanza en entornos no presenciales. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Comunicación*, (32), 117-129.
- Del Cueto, J. D., Parellada, C. A., Roldán, L. Á., Frers, N., Conte, B., Machado, F., y Malagrina, J. K. (2019). Construcción de una herramienta para evaluar la comprensión de textos académicos de estudiantes universitarios. *Anuario Temas en Psicología*, 5.
- De Luque, S. (2010). La problemática valorativo-metodológica en las Ciencias Sociales. En: *Metodología de las ciencias sociales*, Buenos Aires, Biblos.
- Díaz Barriga, A. (2012). *Curriculum: entre utopía y realidad*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Díaz, E. y Héler, M. (1987). Las ciencias sociales. En: *El conocimiento científico: hacia una visión crítica de las ciencias*, Bs. As. Eudeba.

Dussel, I. y Pineau, P. (1995). De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica estatal en el primer peronismo. En PUIGGRÓS (dir). CARLI (coord.): Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo, tomo V, Galerna, Buenos Aires.

Escudero, W. S. (2020). Borges, big data y yo: guía nerd (y un poco rea) para perderse en el laberinto borgeano. Siglo XXI Editores.

Echeverría, R. (2010). Por la senda del pensar ontológico. JC Sáez Editor. Buenos Aires.

Edelstein, G. (2020). Seminario: “Análisis de las prácticas de enseñanza” Clase N°2. En: <http://virtual.fahce.unlp.edu.ar/moodle/mod/book/view.php?id=15057> [consultado el 08 de mayo de 2021].

Edelstein, G. (2011). Intervención profesional e investigación. Una propuesta de formación, en Edelstein, G. (Comp.). Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires. Paidós.

Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. *Corrientes didácticas contemporáneas*, 75-89. Disponible <https://www.academia.edu/download/38580851/01.pdf> [consultado el 23 de septiembre de 2021]

Estébanez, M. (2012) Producción de conocimiento y necesidades sociales. Aportes de la Universidad al fortalecimiento de las políticas públicas. En: Universidad y Políticas públicas. “El desafío ante las marginaciones sociales”. CABA. Eudeba.

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

Ezcurra, A. M. (2009). Educación Universitaria: una inclusión excluyente. *Tercer Encuentro Nacional Sobre Ingreso Universitario. Universidad Nacional de Río Cuarto*,.

Feldman, D. (2015). Para definir el contenido: notas y variaciones sobre el tema en la universidad. *Trayectorias Universitarias*, 1(1). En: <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/2309/2254>. [Consulta do el 25 de mayo de 2021].

Fondo, M. del C. (2020). El uso creativo del texto literario en la enseñanza/aprendizaje de ELE. *Revista Iberoamericana De Educación*, 82(2), 131-149. <https://doi.org/10.35362/rie8223494>

Freire, P. (2018 [1996]). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Freire, P. (2010). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI.

- Freire, P. (1997). *Política y educación*. México, Siglo XXI.
- Freire, P. y Faundez, A. (2018 [1985]) *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Frigerio, G. (2003). *Los sentidos del verbo educar*. México, CREFAL. Archivo En: [https://www.crefal.org/images/publicaciones/catedras\\_jaime\\_torres/catedra\\_7.pdf](https://www.crefal.org/images/publicaciones/catedras_jaime_torres/catedra_7.pdf) [consultado el 29 de abril de 2019].
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad: Ensayos contra la educación excluyente*. Siglo Veintiuno Editores Argentina.
- Gorodokin, I. C. (2006). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista iberoamericana de educación*, 37(5), 1-10.
- Gómez Hernández, J. A., y Eisman Cabeza, E. M. (2011). La mentoría como elemento de mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *JENUI 2011: XVIII Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática (2011)*, p 411-418.
- Graffigna, M. L., Luna, A. E., Ortiz, A., Pelayes, S. A., Rodríguez Manzanares, M., y Varela, C. (2008). Lectura y comprensión de textos en el nivel superior: un desafío compartido entre alumnos y docentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(2), 1-15.
- Justianovich, S. 2020. Foro de Debate del seminario: Taller “Diseño y Coordinación de Procesos Formativos” Clase N°3. En: [consultado el 30 de mayo de 2021].
- Hoffmann, J. (1999). Evaluación y construcción del conocimiento. En *La evaluación. Mito y desafío. Una perspectiva constructivista*. Porto Alegre: Mediação [3-9]
- Iotti, A.; Justianovich, S.; Mariani, E.; Morandi, G.; Ros, M. (2019). *Desplegar condiciones para una educación inclusiva en la Universidad : La enseñanza orientada a fortalecer los procesos de afiliación estudiantil en asignaturas de primer año en la UNLP*. 2das Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública, 19 y 20 de abril de 2018, La Plata. La enseñanza universitaria a 100 años de la Reforma: legados, transformaciones y compromisos. EN: Carlos José Giordano y Glenda Morandi, comp.. Memorias de las 2º Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública: La enseñanza universitaria a 100 años de la reforma: legados, transformaciones y compromisos. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.12115/ev.12115.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.12115/ev.12115.pdf)
- Lara, F. y Berrueta, T. D. N. J. U. (2013). Cómo elaborar una rúbrica. Investigación en educación médica ELSERVIER, 61-65.
- Linne, J. W. (2015) ¿De qué hablamos cuando hablamos de brecha digital? Desafíos de los planes 1 a 1, la alfabetización tecnológica y la educación en el siglo XXI; Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Instituto de Investigaciones en Comunicación; Question, pp 151-159
- Lucarelli, E. (2004). “Las innovaciones en la enseñanza, ¿camino posibles hacia la transformación de la enseñanza en la universidad?” Universidad de Buenos Aires

–Facultad De Filosofía y Letras. 3ras Jornadas de Innovación Pedagógica en el Aula Universitaria. Universidad Nacional del Sur.

Marquina, M., y Ostrovievsky, H. (2012). La igualdad como punto de partida. *Revista Argentina de Educación Superior*, (4), 193-195.

Meirieu, P. (2020). «La escuela después »... ¿con la pedagogía de antes? *MCEP* <http://www.mcep.es/2020/04/18/la-escuela-despues-con-la-pedagogia-de-antes-philippe-meirieu/> [consultado el 30 de agosto de 2021].

Moreno, T. (2011). Frankenstein Evaluador. *Revista de la educación superior*. Vol. XL (4)160, 119-131.

Munita, F. (2017). La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo. *Educação e Pesquisa*, 43, 379-392

Navarro, S.(2017). Construcción y planificación de secuencias didácticas. EN: S. Picco y N. Orienti (Coords.). *Didáctica y currículum: Aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en las prácticas de la enseñanza*. La Plata: EDULP.(Libros de cátedra. Sociales) Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.560/pm.560.pdf> [consultado el 24 de septiembre de 2021].

Olausson, S. (2014). Los textos literarios, un recurso didáctico en el aula de español: Un estudio sobre el uso de los textos literarios en la escuela secundaria de Västmanland.

Pierella, M. P. (2014). La autoridad de los profesores desde la perspectiva estudiantil. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 893-912.

Pineau, P. (1997) De zoológicos y carnavales: las interpretaciones sobre la Universidad Obrera Nacional en Cucuzza Héctor Rubén. *Estudios de Historia de la Educación durante el Primer Peronismo, 1943-1955*. Universidad Nacional de Lujan. Buenos Aires: Editorial Los libros del Rie

Prieto, G. (2016) Reflexiones a 50 años de la Noche de los Bastones Largos. En: [http://www.universidad.com.ar/reflexiones-a-50-anos-de-la-noche-de-los-bastones-largos?utm\\_campaign=Suplemento&utm\\_term=55](http://www.universidad.com.ar/reflexiones-a-50-anos-de-la-noche-de-los-bastones-largos?utm_campaign=Suplemento&utm_term=55) [consultado el 20 de septiembre de 2021].

Rinesi, E. (2018). *Dieciocho: huellas de la reforma universitaria*. Ediciones UNGS, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Roldán, C. I., Rivarosa, A. S., y di Stéfano, M. (2012) El desafío de leer y comprender en Ciencias. 11, 12 y 13 de Octubre. Villa Giardino. Córdoba. Argentina X Jornadas Nacionales V Congreso Internacional de Enseñanza de la Biología Entretejiendo la enseñanza de la Biología en una urdimbre emancipadora. Disponible en: [https://www.researchgate.net/profile/Alcira\\_Rivarosa/publication/282655990\\_El\\_desafio\\_de\\_leer\\_Roldan-Rivarosa-di\\_Stefano/data/5616541308ae2467f68631ee/El-desafio-de-leer-Roldan-Rivarosa-di-Stefano.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Alcira_Rivarosa/publication/282655990_El_desafio_de_leer_Roldan-Rivarosa-di_Stefano/data/5616541308ae2467f68631ee/El-desafio-de-leer-Roldan-Rivarosa-di-Stefano.pdf)

Ros, M. (2020) “La complejidad de las prácticas de enseñanza: la intervención docente como experiencia social situada”. Clase 2, Material de clases. Seminario “Diseño y Formación de Procesos Formativos”. Especialización en Docencia Universitaria. Universidad Nacional de La Plata. La Plata.

Sáiz, M. S. I., y Gómez, G. R. (2010). Los procedimientos de evaluación como elementos de desarrollo de la función orientadora en la universidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 443-461.

Sánchez-Núñez, J. A., Bravo-Ramos, J. L., Caravantes, A., Martín-Núñez, J. L., del Río, C. N., y Pablo-Lerchundi, I. (2016). La rúbrica puntuada como apoyo a la evaluación auténtica y compartida. *La Cuestión Universitaria*, (8), 102-113.

Santos, B. D. S. (2020). *A cruel pedagogia do vírus*. Boitempo Editorial.

Santos, B. D. S. (2009). *Una epistemología desde el Sur*. México. CLACSO y Siglo XXI.

Santos, B. D. S. (2005). *La universidad en el siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. CEIICH-UNAM.

Sidicaro, R (2012). La Universidad frente a las marginaciones sociales: investigación básica y aplicada En: Universidad y Políticas públicas. “El desafío ante las marginaciones sociales”. CABA. Eudeba.

Tatián, D. (2018). La invención y la herencia. Notas liminares para una universidad abierta. *Caracol*, (16), 66-85.

Toranzos, L. V. (2014). Evaluación educativa: hacia la construcción de un espacio de aprendizaje. *Propuesta Educativa*, (41), 9-19. [fecha de Consulta 30 de Agosto de 2021]. ISSN: . Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041712003>

Vain, P. (2021). Bloque 3. Seminario Práctica de Intervención Académica. Especialización en Docencia Universitaria. Universidad Nacional de La Plata. La Plata.

Vain, P. (2011). Desescolarizar la universidad: De la pedagogía de la cadena de montaje a la formación de profesionales reflexivos. en: Mainero, N. (Compiladora). Ensayos e investigaciones sobre la problemática universitaria. San Luis: Nueva Editorial Universitaria de la UNSL.

Yarza de los Ríos, V. A. (2013). Hacer sitio al que llega: pedagogía, educación especial y formación.

Zabalza, M. (2008). Innovación en la Enseñanza Universitaria: el proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior. *Educação*, 31(3), 199-209.

Zabalza Beraza, M. y A. Zabalza Cerdeiriña (2012). *Innovación y cambio en las instituciones educativas*, Rosario, Homo Sapiens Ediciones.