



Ceresole, Mariana Antonela

La formación práctica supervisada en entornos virtuales : una aproximación a partir de la formación de especialistas de la Universidad Nacional de Quilmes



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Ceresole, M. A. (2020). *La formación práctica supervisada en entornos virtuales: una aproximación a partir de la formación de especialistas de la Universidad Nacional de Quilmes. (Trabajo final integrador). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/2658>*

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

La formación práctica supervisada en entornos virtuales: una aproximación a partir de la formación de especialistas de la Universidad Nacional de Quilmes

Trabajo final integrador

Mariana Antonela Ceresole

mariana.ceresole@unq.edu.ar

Resumen

El presente trabajo sistematiza información respecto al modo en que se desarrolla actualmente la formación práctica supervisada (de aquí en adelante FPS) en las especializaciones a distancia de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), a partir de un abordaje que considera el encuadre normativo y teórico que la regula y define, los sentidos construidos en torno a este aspecto por la dirección de cada carrera examinada y el análisis de una serie de aulas correspondientes a las especializaciones dictadas a través del entorno virtual de la UNQ.

La normativa se toma como punto de partida para establecer, en primer lugar, qué se espera institucionalmente de la FPS, cómo se la define y, además, qué modos se proponen para resolver o fomentar esta instancia de formación de las y los cursantes. Luego se realizan entrevistas con directores y directoras de las distintas especializaciones dictadas a distancia, con el objetivo de conocer el sentido que atribuyen a la FPS (de modo general, pero también en el marco del trayecto que dirigen), cuál es la situación actual de los espacios de FPS en las aulas virtuales y -de tenerlas- qué estrategias despliegan para promoverlos o fortalecerlos.

Hacia el interior de las aulas virtuales, la observación se orienta a detectar modos de proponer, para un entorno virtual de enseñanza y aprendizaje (EVEA), espacios de práctica concreta tendientes al desarrollo de competencias relativas a la formación en el dominio de un campo de contenidos, hacia el interior de un área profesional o campo disciplinar o interdisciplinar.

Como resultado del trabajo de campo se obtiene información para la Secretaría de Posgrado de la UNQ sobre el estado de situación de la FPS y se incluye la detección de necesidades o líneas de acción sobre las que trabajar, recuperando la importancia de la práctica como espacio de reflexión y construcción de conocimientos en la medida que constituye un nexo entre la producción teórica y ámbitos concretos de desarrollo profesional de las y los especialistas.

Palabras clave: Formación práctica supervisada, Educación a distancia, Enseñanza de posgrado.



Especialización en Docencia en Entornos Virtuales
Trabajo Final de Integración

**“La formación práctica supervisada en entornos virtuales:
una aproximación a partir de la formación de especialistas
de la Universidad Nacional de Quilmes”**

Estudiante: Ceresole, Mariana Antonela

Directora: Díaz Larrañaga, Nancy

Agosto 2020

Índice

Introducción.....	pág. 4
Objetivos del trabajo.....	pág. 5
Fundamentación teórica.....	pág. 6
Buenas prácticas de EAD	
A distancia, pero juntos/as: aprendizaje colaborativo	
Una mirada reflexiva sobre la FPS	
Método de análisis.....	pág. 17
Corpus de estudio.....	pág. 23
Análisis de los aspectos normativos generales	
La FPS en los planes de estudios de las especializaciones de la UNQ	
¿Supervisión o acompañamiento?	
Las FPS desde la mirada de directores y directoras de las especializaciones	
Concepciones sobre la EAD y el campus virtual de la UNQ	
La FPS en las aulas virtuales	
Un caso particular: Taller de TFI	
Informe final y conclusiones.....	pág. 43
Notas sobre el proceso de realización del TFI.....	pág. 48
Bibliografía y recursos consultados.....	Pág. 49

Introducción

El interés por abordar la temática elegida nace de la confluencia entre las dos principales formas en las que transito la UNQ: como trabajadora de la Secretaría de Posgrado y como estudiante de la Especialización en Docencia en Entornos Virtuales (EDEV), y también del continuo interés -propio y compartido con quienes integran la Secretaría de Posgrado- por desarrollar estrategias que, a la par que acompañan el crecimiento institucional, buscan fortalecer y mejorar la enseñanza de posgrado.

La intención, desde el primer momento, fue pensar un proyecto que no sólo me permitiera finalizar la Especialización sino hacer un aporte, aunque acotado, al espacio en el que me desempeño profesionalmente y, además, un aporte realizable en la medida en que contaba con accesibilidad a los recursos necesarios para realizar el análisis pretendido. Lo dicho hasta el momento, sin ánimos de ser autorreferencial, encierra algunos elementos clave relacionados con la formación práctica de un/a especialista -al menos en los términos que aquí se proponen-, que serán abordados con otra profundidad más adelante: la vinculación temática con el espacio de desarrollo profesional de cada estudiante, el interés personal, la accesibilidad al corpus de análisis o los recursos, la delimitación de un problema o ámbito de acción.

Objetivos del trabajo

General

Producir un informe para la Secretaría de Posgrado de la UNQ que dé cuenta cómo se piensa y desarrolla actualmente la FPS de los y las cursantes de las especializaciones dictadas a distancia de la UNQ, a fin de identificar líneas de acción.

Específicos

- Identificar y analizar la normativa ministerial y las regulaciones de la UNQ que reglamentan la FPS para los trayectos de especialización de la UNQ.
- Analizar, hacia el interior de las carreras evaluadas, cuáles son las mediaciones pedagógicas orientadas a la formación práctica de los y las especialistas: las propuestas de trabajo, los modos de evaluación/supervisión de la práctica, los ámbitos asignados al desarrollo de la práctica (si se resuelven hacia el interior del entorno virtual o no), el feedback docente-estudiante y/o estudiantes entre sí.
- Relevar información referida a: concepciones que cada equipo de gestión de las especializaciones de la Secretaría de Posgrado de la UNQ tiene sobre el desarrollo de espacios de FPS; definiciones sobre la FPS asentadas en los planes de estudio de cada carrera; definiciones referidas a la vinculación entre las instancias de FPS y el perfil del/la estudiante que se busca formar.

Fundamentación teórica

De materiales escritos que se enviaban por correspondencia, pasando por audios y videos, hasta las actuales plataformas educativas en la web, la educación a distancia (EAD) va transformándose a medida que aparecen nuevos soportes, siempre signada por una particularidad: la separación temporal y espacial entre quien enseña y quien aprende y la mediatización de esa relación.

Edith Litwin (2000) argumenta que en la EAD “se reemplaza la propuesta de asistencia regular a clase por una nueva propuesta en la que los docentes enseñan y los alumnos aprenden mediante situaciones no convencionales, en espacios y tiempos que no comparten” (p. 15). A partir de esta cita es posible inferir, por un lado, que al hablar de “situaciones no convencionales” la autora define la EAD con relación a otro tipo de educación, que sí considera convencional y que bien puede estar representada por el modelo presencial; por otro lado, pone de manifiesto que la separación temporal y espacial no resulta suficiente a la hora de caracterizar estas propuestas.

Sobre los orígenes de la EAD, Susana López (2014) explica que “la Educación a Distancia estuvo vinculada a brindar una segunda oportunidad para aquellos que no accedían o habían fracasado en las propuestas escolares tradicionales” (p. 21). Es comprensible que los primeros intentos por ensayar una definición estuvieran signados por marcar la diferencia respecto a la educación presencial.

Actualmente, la modalidad no sólo se encuentra consolidada como opción pedagógica, sino que se ha ido enriqueciendo con los avances tecnológicos y con la reflexión e investigación sobre las posibilidades que habilita y los cambios que trae aparejados vinculados al rol docente, al lugar que ocupa el estudiantado, a las distintas formas de concebir la producción de conocimiento y de promover el aprendizaje, entre otras cosas.

Este crecimiento y la diversificación de los modos de educar a distancia, se traduce en una variedad de denominaciones y producción académica que:

(...) no sólo evidencia el esfuerzo que se está haciendo por lograr una comprensión integral del campo, sino que también está explicando la multiplicidad de marcos teóricos y perspectivas de análisis, los rasgos que cada uno de ellos priorizan, así como también la intencionalidad de los autores, que tratan de atender a las necesidades en cada una de las épocas y los contextos en que se desenvuelven. (Mena en Pérez e Imperatore comp., 2009, p. 87)

Para Marta Mena (2009), más allá de la denominación, el elemento central es la comunicación mediada entre docentes y alumnos (p. 88). En el caso particular de las especializaciones a distancia de la UNQ el énfasis está “en la utilización de Internet como sistema de acceso a los contenidos y a las actividades de la formación” (Gros Salvat, 2018, p. 70), a través de las herramientas -sincrónicas y asincrónicas- que posibilita el campus virtual.

Las transformaciones a nivel tecnológico no significan únicamente nuevas posibilidades materiales de comunicación, sino que la reflexión en torno al uso de nuevas tecnologías con fines educativos implica volver a pensar sobre cuál es la forma más adecuada de promover procesos de enseñanza y aprendizaje (Gros Salvat, 2001), en este caso, a distancia.

La idea no es hacer una reconstrucción histórica sobre el desarrollo o las denominaciones de la modalidad, sino recuperar algunos principios que la articulan -y sobre los que hay un amplio consenso hoy en día- para poder establecer un marco teórico y conceptual que sirva como “lupa” a la hora de mirar y analizar la FPS en un EVEA.

Buenas prácticas de EAD

Una de las ideas que sostiene este trabajo es que los aspectos a los que debería responder toda propuesta de EAD en un EVEA concebida desde un enfoque constructivista de la educación, constituye el escenario ideal para el desarrollo de propuestas de formación práctica centradas en recuperar la experiencia del sujeto que aprende y desarrollar su capacidad reflexiva y de acción sobre el mundo.

César Coll e Isabel Solé (2007) sostienen que “la concepción constructivista no es un libro de recetas, sino un conjunto articulado de principios desde donde es posible diagnosticar, establecer juicios y tomar decisiones fundamentadas sobre la enseñanza” (p. 8). En este marco, siguiendo lo propuesto por Begoña Gros Salvat (2001) -y entendiendo que no son los únicos y que su relación en la práctica es compleja-, se recuperan las siguientes líneas de trabajo que se agrupan dentro de esta perspectiva: enseñanza basada en problemas, aprendizaje situado y cognición distribuida. Esta recuperación busca ser fructífera desde dos lugares: para el diagnóstico de las instancias de FPS y, por otra parte, para el diseño y la gestión de estos espacios.

La enseñanza basada en problemas “(...) como metodología de enseñanza (...) requiere de la elaboración y presentación de situaciones reales o simuladas -siempre lo más auténticas y holistas posible- relacionadas con la construcción del conocimiento o el ejercicio reflexivo

de determinada destreza en un ámbito de conocimiento, práctica o ejercicio profesional particular (Díaz Barriga Arceo, 2006, p. 62). Además de implicar un desafío cognitivo a la hora de su resolución, es central que las actividades o problemas tengan algún tipo de vínculo con los intereses de los/as estudiantes -con el objetivo de motivar el interés por su resolución- y posibiliten diferentes abordajes y/o respuestas, a fin de favorecer una comprensión lo más integral posible de las distintas situaciones, procurando que en esa reflexión surjan no sólo respuestas, sino nuevas preguntas.

Como características básicas de la enseñanza basada en problemas, Díaz Barriga Arceo (2006), citando a Torp y Sage (1998), menciona lo siguiente:

Compromete activamente a los estudiantes como responsables de una situación o problema. Organiza el currículo en torno a problemas holistas que generan en los estudiantes aprendizajes significativos e integrados. Crea un ambiente de aprendizaje en el que los docentes alientan a los estudiantes a pensar y los guían en su indagación, lo que les permite alcanzar niveles más profundos de comprensión. (p. 64)

En este caso, la función docente es la de promover entornos de aprendizaje que resulten motivadores (que favorezcan el deseo de trabajo/indagación), a la vez que debe orientar al estudiantado en el desarrollo del pensamiento crítico y en la capacidad de utilizar los contenidos académicos para resolver situaciones de la vida real, acudiendo a diversos enfoques o perspectivas. Debe ofrecer la información y los apoyos necesarios para que a través de cada proceso “consigan independencia y autonomía en sus aprendizajes” (Gros Salvat, 2001, p.237).

En este mismo marco y en contraposición a una perspectiva que concibe el conocimiento “como la transmisión-recepción de contenidos inertes, poco útiles y motivadores, centrados en la disciplina y no en la persona que aprende, con escasa pertinencia social y personal” (Díaz Barriga Arceo, p. XV), el aprendizaje situado se desarrolla a partir de una situación/problema que tiene un anclaje real en el contexto de cada aprendiz o de una comunidad de aprendizaje. Pero también podemos hablar de conocimiento situado, en tanto “es parte y producto de la actividad, del contexto y de la cultura en que se desarrolla y utiliza” (p. XV) y en la que cobra sentido.

Estrechamente vinculado con la idea de aprendizaje situado, el principio de cognición distribuida alude a los vínculos sociales y al papel de la sociedad en el proceso de formación y de construcción de conocimientos. Parte de que sea situado tiene que ver con que, si bien el

procesamiento de la información ocurre de manera individual, en la mente de cada persona, ese proceso está siempre mediado por el contexto histórico, social y cultural.

Para Gros Salvat (2001), el principio de cognición distribuida “enfatisa (...) la interacción entre las personas, el entorno y los artefactos culturales. Se considera que el desarrollo de las cogniciones individuales no puede estar aislada de los acontecimientos, el desarrollo personal es también un desarrollo social y viceversa” (p. 239).

Independientemente de una formación docente que se ocupe del uso de las herramientas del campus virtual, es importante generar espacios para pensar en torno a los supuestos e ideas que se ponen en juego a la hora de diseñar o evaluar los procesos educativos que tienen lugar en las aulas virtuales, ya que algunas propuestas a distancia descansan únicamente en proporcionar contenidos disciplinares y en la inclusión de actividades de carácter prescriptivo que no tienen en cuenta las condiciones particulares en las que se desarrollan, o sobre las que no se generan instancias de intercambio y reflexión. Lo que subyace en un diseño de este estilo es la idea de que ofrecer una serie de información -ordenada o no- a disposición del estudiantado es suficiente para promover procesos de enseñanza y aprendizaje. Sobre este punto, Gisela Schwartzman, Fabio Tarasow y Mónica Trech (2014), exponen lo siguiente:

No estamos planteando que las propuestas educativas deban vaciarse de contenidos sino, por el contrario, decimos que éstos cobran relevancia en la medida en que nos preocupa no sólo la información a incluir en nuestra propuesta, sino también qué condiciones generamos, qué pueden hacer los alumnos con esos recursos, cómo los pueden «amasar» o utilizar para generar nuevos conocimientos, a través de qué actividades se puede comprender y cuestionar lo que se dijo, qué estrategia será más útil. (pp. 51-52)

Estos autores/as plantean la necesidad de reconocer que el diseño previo del espacio, la selección del contenido, de los materiales educativos y las actividades a realizar funcionan a modo de propuesta, pero que de ningún modo anticipan el desarrollo de la situación educativa. “El propio devenir de las interacciones pedagógicas irá generando cambios, no sólo en los sujetos de la formación, sino en la misma propuesta que requerirá adaptaciones permanentes” (p. 39).

En este contexto, a los/as educadores ya no les basta con conocer los contenidos a enseñar, y a los/as estudiantes no les alcanza con repetir hasta el cansancio y de memoria la información recibida. Este modelo es cuestionado por el lugar que asigna a enseñantes y

aprendices en la relación educativa: una relación de desigualdad donde los/as primeros poseen el contenido relevante e inequívoco, que los segundos deberán incorporar, independientemente de sus capacidades, motivaciones y deseos.

A partir de la incorporación de las TIC en los procesos educativos “(...) de un conocimiento centralizado en personas (expertos) y lugares específicos se ha pasado a un conocimiento distribuido” (Gros Salvat, 2001, p. 227), y lo que empieza ponerse en foco son las acciones orientadas a crear las condiciones para que el aprendizaje ocurra (p. 230).

Por otra parte,

El aprendizaje virtual (...) no se entiende como una mera traslación o transposición del contenido externo a la mente del alumno, sino como un proceso de (re)construcción personal de ese contenido que se realiza en función, y a partir, de un amplio conjunto de elementos que conforman la estructura cognitiva del aprendiz. (Onrubia, 2005, p. 3)

En contraposición a un modelo de EAD centrado en los materiales ofrecidos, una propuesta basada en la actividad cognitiva del sujeto que aprende, en el contexto de aprendizaje y en las interacciones que ocurren hacia el interior de los espacios virtuales, no deberá descuidar la mediación pedagógica de esos materiales, que sí son importantes, pero no suficientes:

Ayudar al aprendizaje virtual (...) no es simplemente una cuestión de presentar información o de plantear tareas a realizar por parte del alumno. Es, esencialmente, seguir de manera continuada el proceso de aprendizaje que éste desarrolla, y ofrecerle los apoyos y soportes que requiera en aquellos momentos en que esos apoyos y soportes sean necesarios. (Onrubia, 2005, p. 5).

Esta forma de pensar el rol docente se ve opacada, muchas veces, por diversos motivos como, por ejemplo, falta tiempo, presupuesto, formación. No obstante, enfatizar en estos modelos se torna necesario, debido a que dan lugar a lo diverso en la comprensión de que las motivaciones, intereses y capacidades puestos en juego en los procesos de aprendizaje son diferentes para cada persona.

Hada Juárez de Perona (s/f), sostiene que este cambio de perspectiva puede encontrar resistencias:

La del docente que se transforma en un facilitador, es decir, en un generador de apoyos al aprendizaje, teniendo que asimilar que no es el centro del saber y de producción de conocimientos, (...) que deberá aceptar además las diferencias en los ritmos y formas de aprender, respetando y valorando las posibilidades intelectuales de cada persona o grupo de estudiantes. (p.2)

Por otro lado, la del estudiante, que “se le exige (...) el cambio de un rol pasivo, de mero escucha, a uno activo” (p.2). Esto no quiere decir que los estudiantes aprendan solos, o que los/as docentes tengan que adaptar sus clases para cada individuo. Este cambio en la definición de los roles invita a reflexionar con relación a qué tipo de enseñanza se promueve, para qué y cuál la mejor manera de lograrlo.

A distancia, pero juntos/as: aprendizaje colaborativo

Aprender colaborativamente no significa simplemente trabajar en grupo. Aprender colaborativamente implica embarcarse con otros/as en la meta común de buscar respuestas, ofrecer soluciones, interpretaciones para una situación particular, en un determinado contexto, a través del intercambio y la participación responsable.

Sobre este tema, Sara Osuna Acedo (2007) comenta lo siguiente:

Las teorías constructivistas del aprendizaje han dado mucho auge a lo que se ha venido en llamar “aprendizaje colaborativo”. No quiere decir esto que nunca antes se hubiera hecho el aprendizaje de forma conjunta, sino que el constructivismo ha servido como marco teórico para este enfoque del aprendizaje. Desde esta concepción se afirma que todo aprendizaje es social y mediado. (p. 67)

La autora, además, retoma la diferencia entre “aprendizaje colaborativo” y “aprendizaje cooperativo”, argumentando que mientras en el primero el resultado del aprendizaje es producto de las interacciones hacia el interior de un grupo de trabajo, en el segundo “cada alumno se hace cargo de una tarea concreta de la que se responsabiliza para realizar finalmente una puesta en común” (p. 69).

Es decir, mediante los supuestos referidos a cómo se produce el aprendizaje, el constructivismo sienta las bases de una forma particular de promover este tipo de espacios o situaciones educativas.

¿Por qué se afirma que el conocimiento es social? Gros Salvat (2001), frente a esta pregunta, explica que “el sentido que damos al mundo es necesariamente algo diferente en cada persona, pero ello no quiere decir que no pueda ser compartido con los demás ya que el conocimiento es también un proceso social y los significados son negociados y compartidos” (p. 230). El entorno no sólo interviene en la “activación” de los procesos de aprendizaje, sino en la atribución y socialización de los significados -que siempre es producto de acuerdos sociales-.

Por otra parte, en el marco de la educación desarrollada en un EVEA, se afirma que:

Lo mediado refiere al potencial de las tecnologías como mediadoras de un proceso educativo. Las concepciones que entienden a las tecnologías como mediadoras coinciden en otorgar importancia al proceso de construcción del conocimiento realizado por los estudiantes. Toman en cuenta fundamentalmente la actividad de aprendizaje del estudiante, mediada por las tecnologías, y las interacciones que se establecen a través de esta mediación. (López, 2014, p. 21)

Desde esta postura, la tecnología está “al servicio de la pedagogía, con una pedagogía fundamentada conceptualmente, la cual provee la lógica y en la cual la tecnología provee el medio” (Salomon y Almog, 1998). Una computadora no es sólo una herramienta a través de la cual podemos acceder a la información, vincularnos con otras personas, o hacer efectivo un espacio educativo a distancia, sino un medio que permite potenciar las experiencias de aprendizaje, en la medida en que posibilite “(...) promover y sostener formas de organización de la actividad conjunta que puedan contribuir a la regulación del proceso de aprendizaje y de construcción del conocimiento por parte del alumno, individualmente y en grupo, así como a la construcción de conocimiento significativo, relevante, pertinente y complejo” (Coll, Mauri y Onrubia, en Coll y Monereo Eds., 2008, pp. 226-227).

César Coll (...) sostiene que la incorporación de las TIC como mediadoras de los procesos educativos no representa una novedad con relación a la incorporación de recursos semióticos diferentes. Para este autor, “(...) a partir de la integración de los sistemas simbólicos clásicos (lengua oral, lengua escrita, lenguaje audiovisual, lenguaje gráfico, lenguaje numérico, etcétera), las TIC crean condiciones totalmente inéditas para operar con la información, representarla, procesarla, acceder a ella y transmitirla (p. 9).

Una mirada reflexiva sobre la FPS¹

En el texto denominado *Las prácticas profesionales de formación como experiencias de pasaje y tránsito identitario*, Marcela Andreozzi (2011) sostiene lo siguiente:

Más allá de las variaciones que presenten los dispositivos pedagógicos que las instrumentan, suele visualizarse a las prácticas como espacios curriculares destinados a contrarrestar la fragmentación y descontextualización de los aprendizajes transmitidos según el clásico patrón de la formación académica. Cuando ésta es la mirada, los argumentos que justifican su inclusión como espacios de cursada obligatoria, suelen girar en torno a la oportunidad que brindan de “integrar” conocimientos adquiridos y de “transferir” saberes teóricos y procedimentales, al campo del desempeño profesional situado. Independientemente de estas afirmaciones puede observarse a menudo que las “prácticas profesionales de formación” movilizan en los estudiantes procesos subjetivos que van más allá de la mera aplicación de “la/s teoría/s” al campo de “la/s práctica/s”. (pp. 100-101)

La autora se refiere a la idea más frecuente respecto a la formación práctica: que en ella se resuelve la fragmentación respecto a la formación teórica. No obstante, añade que la existencia de un espacio real de aplicación de los conocimientos adquiridos teóricamente constituye, sobre todo, “un tiempo de pasaje identitario” (p. 101) donde los estudiantes dejan de concebirse como tales a medida que dan lugar a una representación de sí mismos como profesionales.

En este punto es válida la pregunta respecto al sentido que adquiere la FPS en la educación de posgrado, si se considera que gran parte de la matrícula está conformada por profesionales en ejercicio que buscan especializarse en alguna temática o profundizar su formación profesional. Lo interesante del texto citado es que introduce la variable de la subjetividad, es decir, pone de manifiesto que en el ámbito real de trabajo cada individuo transita y configura su experiencia de un modo particular, en un contexto siempre variable.

Frida Díaz Barriga Arceo (2006), recupera la teorización que hace Donald Schön (1992) respecto a la idea de aprender haciendo: “el autor considera que aprender haciendo es una forma

¹ A lo del TFI se utilizan de manera indistinta los términos “formación práctica”, “formación profesional” y “formación práctica supervisada”, entendiendo que si bien pueden adquirir distintas connotaciones -según se recupere a partir de un texto teórico o la normativa institucional-, los objetivos del análisis aquí expuestos ofrecen un marco de comprensión que los contiene bajo la intención de analizar la formación práctica de especialistas en los trayectos a distancia, independientemente de la enunciación que se haga.

de iniciación disciplinada al planteamiento y resolución de problemas de producción y actuación (...). Considera que la reflexión es un proceso de encuadre, exploración y estructuración de problemas dentro de un contexto profesional determinado” (p. 8). En este modelo se destacan tres elementos: la existencia de una situación o problema cuya resolución implica el desarrollo de una serie de acciones, la reflexión respecto a la acción y el acompañamiento o apoyo docente orientado hacia la adquisición de mayor autonomía por parte del estudiante:

Ello ocurre poco a poco, por la vía de la combinación de una serie de procesos del decir / escuchar con el demostrar / imitar, los cuales son procesos de aprender haciendo y de construcción selectiva de situaciones y soluciones. La demostración, la imitación o los intercambios comunicativos tienen que ser reflexivos (Díaz Barriga Arceo, 2006, pp. 9-10).

Jorge Larrosa (2006), en línea similar, argumenta que la experiencia implica un movimiento de ida y vuelta: “(...) de ida porque la experiencia supone un movimiento de exteriorización, (...) un movimiento que va al encuentro con eso que pasa, al encuentro con el acontecimiento. Y un movimiento de vuelta porque la experiencia supone que el acontecimiento me afecta a mí, que tiene efectos en mí” (p. 90).

En la habilitación de espacios de FPS, la tarea docente debería estar orientada a generar ese encuentro, a promoverlo, otorgando no sólo consignas, sino la guía para que los/as estudiantes se encuentren con aquello que los/as moviliza, desafía, que los/as interroga, que los/as invita a construir y a volver sobre lo ya realizado con nuevas herramientas. “Se trata de pensar la experiencia desde el punto de vista de la formación y de la transformación de la subjetividad” (p.100), comprendiendo la singularidad de cada proceso.

Paulo Freire (2014) es uno de los autores que mayor énfasis puso en diferenciar una educación meramente discursiva, es decir, “empaquetada”, alejada del contexto real de los educandos, de una educación transformadora, problematizadora y situada:

Referirse a la realidad como algo detenido, estático, dividido y bien comportado o en su defecto hablar o disertar sobre algo completamente ajeno a la experiencia existencial de los educandos deviene, realmente, la suprema inquietud de esta educación. Su ansia irrefrenable. En ella, el educador aparece como su agente indiscutible, como su sujeto real, cuya tarea indeclinable es llenar a los educandos con los contenidos de su

narración. Contenidos que sólo son retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido. (p. 71)

Para el educador brasileño la educación discursiva es una educación vacía en la medida en que sólo tiende a la repetición, “(...) en vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten” (p. 72). Freire entiende que el saber no se da en la repetición, sino en la reflexión de los hombres en y sobre el mundo, facilitada por una educación que “(...) se asienta en el acto creador y estimula la reflexión y la acción verdaderas de los hombres sobre la realidad” (p. 89).

Edith Litwin (2000) también argumenta a favor de una educación situada en el contexto real del estudiantado:

La psicología cognitiva y sus derivaciones al campo de la didáctica han puesto énfasis en que las prácticas rutinarias, descontextualizadas de los problemas auténticos, difícilmente permitan el desarrollo de la capacidad de reflexión. Se trata de enseñar problemas reales y no seleccionar para la enseñanza «problemas de juguete», «pedagogizados», que no implican ningún desafío para el estudiante y que se suelen resolver aplicando ritualidades. Los problemas auténticos no suelen tener respuestas unívocas o fácilmente predecibles e implican, en la mayoría de los casos, verdaderos desafíos cognitivos. (pp. 5-6)

Tomando como referencia las ideas desarrolladas es posible aventurar que la FPS tiene una intencionalidad formativa² en la medida que: interpela al estudiante como profesional, es decir, lo posiciona como tal frente a un problema o caso real (en lo posible que sea de su interés), que implica un desafío en algún nivel -cognitivo, organizacional, experimental, etc.-, y que habilita más de una resolución o respuesta. Esta última hipótesis se encuentra alineada con el interés de comenzar a pensar los espacios de FPS desde un punto de vista constructivista: “(...) entornos que permitan múltiples representaciones y que, en definitiva, den cuenta de la amplitud y complejidad del aprendizaje y la construcción del conocimiento” (Gros Salvat, B., 2001, p. 228).

Edith Litwin (2000) argumenta que estudiar el desarrollo de EAD implica, fundamentalmente, “reconocer una modalidad de enseñanza con características específicas,

² Hablo de “intencionalidad formativa” reconociendo la dificultad de determinar -en general, pero sobre todo por el tipo de análisis pretendido en este trabajo- si una actividad o consigna resultó formativa o no.

esto es, una manera particular de crear un espacio para generar, promover e implementar situaciones en las que los alumnos aprendan” (p. 3). En este contexto, es necesaria una exploración con relación a los recursos y herramientas disponibles en el campus, que habilitan “actividades cognitivas diferentes de las que se abordarían si no se contara con ellas: por ejemplo, diseñar ambientes, relacionar hipótesis y variables, resolver nuevos problemas u otras tareas relativas al campo disciplinar del que se trate” (p. 5). Esta exploración será mucho más fructífera si tiene un sustento teórico que sirva de guía y otorgue coherencia al proceso.

Se trata de poner los supuestos constructivistas al servicio de la planificación y la gestión de espacios de FPS que atiendan a las necesidades de cada estudiante en el desarrollo de aquellas actividades en las que la autonomía, la reflexión continua, el fortalecimiento de las herramientas adquiridas durante el cursado, pero también el deseo y las propias motivaciones se ponen de relieve.

Método de análisis

El interrogante que orienta el análisis se vincula a recopilar información sobre cómo se concibe y desarrolla la FPS para las especializaciones a distancia de la UNQ, con el objetivo de ensayar una respuesta para la Secretaría de Posgrado e identificar espacios de intervención.

Resulta necesario mencionar que para llegar a la delimitación del tema y tipo de trabajo pretendido tuvo lugar un proceso de búsqueda y detección de líneas de acción posibles relacionadas, por un lado, con la modalidad a distancia y, por otro, con necesidades específicas de la Secretaría de Posgrado. Este primer momento estuvo signado por la recuperación de mi propia experiencia como personal administrativo y como estudiante de la Especialización en Docencia en Entornos Virtuales.

Una de las mayores dificultades a la hora de pensar la realización del trabajo fue la selección y delimitación del objeto de estudio porque, incluso teniendo en claro el tema general, se tornaba difícil -entre todo lo posible de ser tratado- formular un problema o interrogante para el cual ensayar una respuesta. Sobre este aspecto, Marradi, Archenti y Piovani (2007), en *Metodología de las ciencias sociales*, expresan lo siguiente:

Un problema (...) siempre se define y construye a partir de un tema más amplio. Esta definición implica fundamentalmente un movimiento progresivo desde lo abstracto y general del tema hacia lo concreto y específico del problema. Pero el problema de investigación no surge espontáneamente, de un momento a otro. El proceso de su construcción, en cambio, puede ser extremadamente complejo y no lineal, e implica la puesta en juego tanto de saberes tácitos como de la experiencia. (p. 78)

Delimitado el problema, el siguiente paso fue definir el abordaje y pensar qué situaciones, documentos, personas, etc., podían ofrecer información sobre la temática seleccionada. Este modelo responde a una metodología cualitativa que “(...) se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos, las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable” (Taylor y Bogdan, 1987, pp. 19-20). “A lo largo del análisis, se trata de obtener una comprensión más profunda de lo que se ha estudiado, y se continúan refinando las interpretaciones. Los investigadores también se abrevan en su experiencia directa con escenarios, informantes y documentos, para llegar al sentido de los fenómenos partiendo de los datos” (p. 159).

La mirada se orienta, por un lado, hacia los aspectos normativos e institucionales de la FPS y, por otra parte, hacia los aspectos de gestión y pedagógicos en el marco de la EAD. En la práctica estos espacios se entrecruzan, pero resulta fructífero separarlos para su estudio, ya que se considera que los aspectos normativos ofrecen posibilidades de acción, en el sentido de constituir aquello “realizable” o “deseable”, que luego se traduce en prácticas concretas hacia el interior del campus virtual, a cargo de los/as docentes de manera particular, pero también como producto de la orientación que ofrece la gestión de cada trayecto.

Con relación a la normativa que interesa a este trabajo está aquella que establece los estándares y criterios para la acreditación de carreras de posgrado de manera general y a nivel nacional -Res. (M) N° 160/11-, la Res. (CS) N° 614/15 que regula el funcionamiento de las especializaciones de la UNQ y la más específica que rige sobre la FPS -Res. (CS) N° 106/13-. Esta instancia de análisis tiene como finalidad ofrecer un panorama general respecto a las definiciones institucionales sobre la FPS de especialistas que cursan a distancia. Además, están las resoluciones de los planes de estudio de las especializaciones consideradas, donde el énfasis se centra exclusivamente en identificar si se realiza alguna mención a la FPS y qué se expresa sobre este espacio, fundamentalmente, si se hace mención respecto a cómo se lo define, regula y garantiza en el campus virtual, la detección del “perfil profesional” que cada carrera propone, es decir, aquella descripción de las herramientas con las que contará el/la egresado/a al finalizar el trayecto y, de modo más general, el reconocimiento de lineamientos referidos a la formación de posgrado en el marco de una especialización, a partir de una mirada transversal de los distintos planes de estudio.

La intención de recuperar los aspectos normativos no se vincula con rastrear y comentar el devenir histórico de la regulación de la FPS, sino con poder identificar, a partir de un análisis interpretativo que recupera la dimensión pedagógica de la normativa, cómo es pensado ese proceso para las carreras dictadas a distancia; reconocer qué noción sobre la FPS y qué concepción de la enseñanza y el aprendizaje subyace en estos textos.

Por otro lado, para relevar información referida a la gestión de la FPS en el marco de las especializaciones a distancia de la UNQ se realizaron -entre fines de octubre y noviembre del 2019- entrevistas a directores y directoras³ de los trayectos. Dado que al momento de la realización de las entrevistas el tema estaba definido con claridad, se elaboró un cuestionario

³ La Especialización en Ciencias Sociales y Humanas, la Especialización en Criminología y la Especialización en Ambiente y Desarrollo Sustentable renovaron autoridades poco antes de la realización de las entrevistas. Por esa razón, para conocer cómo se venían pensando y desarrollando los espacios de FPS se tomó la decisión de entrevistar a los directores que habían dejado su cargo recientemente. Por otro lado, salvo el caso del director de la Especialización en Ciencias Sociales y Humanas, los restantes aún forman parte de la Comisión Académica, sólo que ocupan otro rol.

que sirvió como guía y permitió abordar los puntos de interés, pero el formato general fue el de una conversación abierta.

La intención fue, desde un principio, que los y las entrevistados/as no se sintieran en situación de examen sobre su labor. Para ello, se dejó en claro no sólo el objetivo de la entrevista, sino la utilización ulterior de la información.

Las preguntas, en este caso, posibilitan la obtención de información para la interpretación pero, además, establecen un abordaje particular de la temática que muchas veces deja entrever los propios prejuicios o concepciones de quien las formula: “en todos los estudios los investigadores presentan y ordenan los datos de acuerdo con lo que ellos piensan que es importante y (...) toman decisiones sobre lo que deben observar, preguntar y registrar, decisiones que determinan lo que pueden describir y el modo en que lo describen” (Taylor y Bogdan, 1987, pp. 153-154). Con esta idea presente -y entendiendo que la respuesta que se obtiene es en gran medida una construcción producto de un análisis particular-, la intención es comprender la perspectiva de los y las directoras sobre la FPS y sobre la gestión de este espacio para la modalidad a distancia.

Sobre el análisis de entrevistas, Marradi, Archenti y Piovani (2007), expresan lo siguiente:

(...) El investigador -sin pretender que sea el intérprete iluminado de alguna supuesta realidad oculta- tiene que decir algo más de lo que las informaciones recolectadas, por sí mismas, podrían llegar a sugerir (...). Y en este decir algo más las técnicas de análisis tienen un papel fundamental: ellas permiten ordenar, sistematizar, preparar la información de una manera funcional a las posibles construcciones discursivas con las cuales se intentará dar cuenta (...) de los fenómenos investigados. (p. 288)

En función de lo comentado se hace un análisis interpretativo de las respuestas obtenidas, en principio, a partir de la definición de conceptos relacionados con la FPS y la EAD previamente desarrollados en la fundamentación teórica. “En principio” porque no se excluye la posibilidad de recuperar los “temas emergentes” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 161), es decir, aquello que puede surgir de la lectura e interpretación de los textos.

Si bien algunas preguntas⁴ tienen un carácter informativo (por ejemplo, si conocen la resolución que reglamenta la FPS), la mayoría de los interrogantes están orientados a identificar

⁴ El cuestionario está disponible en el Anexo I.

lo siguiente: cómo conciben la formación práctica, la educación a distancia, el rol docente y del estudiantado, si existen propuestas o definiciones respecto a su realización en el marco de un trayecto formativo dictado a distancia, y cuáles son los desafíos que enfrentan en relación a pensar, gestionar y supervisar espacios de práctica en un entorno virtual de enseñanza y aprendizaje.

Los aspectos mencionados son retomados -en principio- a modo de grandes categorías que permiten organizar y agrupar la información y que, como se expresó más arriba, están definidas por los objetivos del proyecto y resultan transversales a todo el trabajo de análisis y conceptualización; a saber:

- Formación Práctica
- Educación a Distancia
- Gestión académica
- Formación de Posgrado
- Supervisión/acompañamiento de la práctica
- Concepción de la enseñanza
- Concepción del aprendizaje

Para una primera sistematización del análisis se creó un cuadro de tres columnas: la primera indica el nombre del director o la directora entrevistado/a, la segunda la categoría sobre la que se hace referencia y la tercera incluye la cita textual. Este momento inicial de lectura de las entrevistas se realiza en función de una primera clasificación que posibilite, a grosso modo, comenzar a vincular el discurso con las categorías definidas para luego poder establecer filtros que faciliten el análisis. Aunque es claro que aquí comienza a obrar la tarea interpretativa, se trata de una herramienta inicial de clasificación, no del análisis en términos estrictos. En términos operativos el nexo entre la categoría y la cita se establece, en primera instancia, a partir de la pregunta a la que responde el/la entrevistado/a. No obstante, como no se sigue un cuestionario del todo cerrado y las respuestas pueden derivar en otras cuestiones, allí el trabajo reside en “leer entre líneas” para identificar si se trata, por ejemplo, de una alusión a cómo comprenden la enseñanza, el aprendizaje, la formación de posgrado u otras definiciones que puedan surgir (aun teniendo presente que la relación analítica es una construcción que realiza el investigador no sólo mediante la selección de ciertos fragmentos del discurso por sobre otros, sino por los supuestos teóricos que despliega en el análisis).

En un segundo momento analítico de las entrevistas se realiza el proceso de objetivación de las categorías, es decir, la identificación de las dimensiones puestas en consideración para establecer el nexo entre la categoría -en tanto unidad abstracta- y las definiciones recuperadas

de las entrevistas. Aquí la mirada es mucho más precisa y el análisis interpretativo se centra en el ordenamiento y la discriminación de una gran cantidad de información -las citas seleccionadas de cada entrevista- a fin de realizar una descripción posible y acotada del tema en estudio, acorde a los objetivos propuestos. No necesariamente se trabajan las categorías por separado, ya que a lo largo del análisis se producen superposiciones relativas a la cercanía temática y al devenir específico del trabajo interpretativo.

Aunque se retoma la totalidad de las entrevistas para indagar, de manera general, sobre la gestión de la FPS en las especializaciones de la UNQ, para el análisis de las aulas virtuales se consideran la Especialización en Criminología (ECRIM) y la Especialización en Economía Social y Solidaria (EGESS) de la UNQ, ya que de la totalidad de las especializaciones dictadas a distancia de la Secretaría de Posgrado de la UNQ son las únicas -junto a la EDEV, que no se recuperará en este caso- cuyas aulas virtuales son diseñadas exclusivamente para la formación de especialistas, es decir, no incluyen estudiantes de maestría. Esto permite acotar la mirada y adecuarla al tipo de trabajo pretendido.

Para el análisis de las aulas en sí se toma una selección de diez aulas que, de acuerdo a su descripción en el plan de estudios del trayecto en el que se incluyen, habilitan “experiencias de formación para el trabajo que articulan lógicas de acción propias del mundo del trabajo profesional” (Andreozzi, 2011, p. 100), específicamente, las dictadas durante el ciclo 2019, ya que se trata de seminarios que no se encuentran activos y, por lo tanto, están disponibles en su totalidad. Además, guardan un mayor componente de actualidad.

Cada aula es observada con el objetivo de ofrecer, posteriormente, una descripción general que recupera los elementos distintivos que surgen del análisis relacionados directamente con las actividades prácticas propuestas por los/as docentes para identificar, en primer lugar, si existen, y, luego, si poseen relación con el perfil de egresado/a del trayecto, qué vínculos habilita (docente-estudiante, estudiantes entre sí), si se hace un seguimiento o tienen continuidad con otras tareas y, además, si su realización se propone hacia el interior de la plataforma virtual o no. No se realiza una descripción de los elementos propios del campus virtual, ni se hace un análisis de los aspectos temáticos y disciplinares de cada clase. En síntesis, el análisis está centrado en la observación de aspectos relacionados con la mediación pedagógica de las actividades prácticas y su seguimiento.

Marradi, Archenti y Piovani (2007) expresan que el análisis cualitativo, basado en la interpretación del contenido, se sostiene en la creación de un sistema de codificación “que se puede hacer a priori, cuando las categorías que orientarán el análisis están definidas de antemano, a partir de una opción teórica, o siguiendo un recorrido emergente” (p. 292). En este

caso, se opta por lo primero, pero al igual que en el análisis de las entrevistas, no se rechaza la posibilidad de considerar aquellas cuestiones o definiciones que puedan surgir de la indagación.

Cada especialización tiene una finalidad vinculada a la formación práctica en un área profesional y propone sus propios medios para lograrlo. La línea interpretativa que se traza va de las definiciones institucionales, a la gestión y la experiencia concreta de las aulas virtuales, pero no se trata de un camino en un sólo sentido, ya que muchas veces la práctica deriva en una redefinición de la normativa que la reglamenta. Por ello, si bien las resoluciones se toman como punto de partida, la posibilidad de discordancia entre “lo que se espera que se haga” y “lo que efectivamente se hace” no implica pensar estrategias para hacer que coincidan, sino indagar respecto a cómo la definición y realización de los espacios de FPS puede ser enriquecida desde una perspectiva particular sobre la EDA y sobre la formación de especialistas. Por ello, no se pretende un análisis de cada trayecto por separado, sino la sistematización de la información que los diferentes actores y documentos aportan, con el claro objetivo de ofrecer un panorama general sobre el tema a la Secretaría de Posgrado.

Corpus de estudio

Análisis de los aspectos normativos generales

La Resolución Ministerial 160/11 -que establece los criterios y estándares para la educación de posgrado y que constituye, por lo tanto, el reglamento de referencia para la escritura de las normativas de posgrado de la UNQ- define a las especializaciones como un tipo de carrera que “tiene por objeto profundizar en el dominio de un tema o área determinada dentro de un campo profesional o de diferentes profesiones”, y agrega que “en aquellas especializaciones en las que el área a profundizar sea la práctica profesional se incluirá un fuerte componente de práctica intensiva” (2011, p. 2). Por otro lado, en el artículo N° 31 de la Resolución (CS) N° 614/15, que reglamenta las especializaciones de la UNQ, se hace una breve mención a la formación práctica: “(...) se deberán explicitar los ámbitos de práctica o dispositivos institucionales que garanticen el desarrollo de las habilidades y destrezas con que se intenta formar a los estudiantes. Se deberán mencionar las formas de seguimiento que se implementarán para la realización de dichas actividades” (p. 9). Hasta acá lo que se encuentran son referencias mínimas, pero que perfilan la necesidad de instancias de FPS en este tipo de trayectos, así como el establecimiento de mecanismos que garanticen su realización.

De manera más específica, en el año 2013 el Consejo Superior de la UNQ aprobó el reglamento de Formación Práctica Supervisada de Maestrías Profesionales y Especializaciones, con el objetivo de regular y normalizar estas actividades, siguiendo los criterios y estándares de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). La resolución del Consejo Superior N° 106/13, define a la FPS como una “instancia formativa en el marco de una carrera de posgrado que garantiza el desarrollo de habilidades y destrezas con que se intenta formar a los estudiantes. Consiste en la realización supervisada y gradual de prácticas profesionales, a través de la inserción en una instancia de intervención que le posibilite la producción y aplicación integrada de conocimientos, competencias y prácticas adquiridas a través de su formación de posgrado, posibilitando el espacio para procesos de aprendizaje nuevos e integrales” (p. 2).

De la definición incluida en el reglamento se deducen algunos aspectos:

- Se destaca el carácter formativo de la práctica. No se trata, meramente, de aplicar la teoría a un caso concreto, sino de entender la práctica como un espacio formativo en el marco del trayecto, que posibilita a las/os estudiantes problematizar sobre algún aspecto

de la realidad a partir de conceptos o herramientas trabajados en el marco de la carrera, ya sea para afianzar estos conocimientos o producir nuevos.

- Las actividades prácticas deben tener relación con el perfil del graduado propuesto y estar en diálogo con los objetivos del trayecto; fundamentalmente, deben estar orientadas al desarrollo de las competencias y habilidades que se esperan como resultado del proceso formativo.
- Será supervisada y gradual: la supervisión tiene que ver con el acompañamiento, es decir, con proveer al estudiantado las ayudas necesarias que le permitan profundizar sus conocimientos. En la resolución (CS) N° 106/13 se puede leer: “el consejero de estudio y/o el docente del espacio curricular coordinará las instancias de encuentro y/o intercambio con los alumnos (...). El objetivo de estos encuentros es el de retroalimentar la experiencia desarrollada por los consejeros de estudio, docentes y alumnos, y constituir una instancia de estudio específico del objeto de intervención” (p. 4); es gradual porque se trata de un proceso (que, en términos concretos, está determinado por la duración del trayecto, pero lo trasciende).
- Implica la existencia de un espacio de inserción donde desplegar, de manera integral, las habilidades y destrezas adquiridas durante el cursado del trayecto. La misma resolución aclara que dicho espacio podrá ser proporcionado por la Universidad o gestionado por cada estudiante según sus intereses. En cualquier caso, no se trata de un entorno ficticio, sino real.

Al analizar la resolución en su dimensión pedagógica es posible identificar (recuperando los conceptos abordados en el marco teórico), en primer lugar, que la forma de entender la FPS asentada en la reglamentación está en línea con las ideas de “enseñanza basada en problemas” y “aprendizaje situado”: el conocimiento no es algo que se adquiere mediante la repetición, sino que se construye a partir del ejercicio reflexivo involucrado al momento de actuar sobre escenarios o situaciones reales que, por un lado, resultan de interés pero, sobre todo, implican un desafío cognitivo.

No obstante, en la resolución (CS) N° 106/13 se explicita que la acreditación de la FPS se realiza mediante un informe final que deberá ser avalado por la Comisión Académica de cada carrera y que comienza con un plan de trabajo vinculado a programar y desarrollar actividades prácticas. Algo que se infiere a partir de esto, además, es que la FPS se considera una instancia cúlmine del trayecto educativo.

Esta forma de pensar la formación práctica deviene en la escisión de un proceso que es dinámico y complejo en su desenvolvimiento y que en términos reales, por la estructura de las

especializaciones a distancia (y, tal vez, por cuestiones de presupuesto), es difícil de implementar: salvo en la instancia de realización del trabajo final de integración, donde cada estudiante cuenta con una dirección que acompaña y orienta la realización de ese trabajo, no existen otros espacios o momentos similares donde un/a docente o tutor/a siga la formación de los estudiantes de manera integral e individual. En este sentido, pensar la formación práctica como parte del proceso educativo general y no como un momento concreto de acreditación corre el foco de una instancia que -según se infiere de la normativa- parece ser más burocrática que formativa y la pone en el plano de la didáctica y, también, de la gestión en relación con pensar modos de promover una formación situada y reflexiva a lo largo de todo el trayecto, orientada a los perfiles profesionales deseados.

La FPS en los planes de estudios de las especializaciones de la UNQ

Al leer los distintos planes de estudios -independientemente de los aspectos ligados a lo disciplinar y que son específicos de cada trayecto- se observan elementos invariables; algunos se vinculan a la forma y los apartados a los que deben responder este tipo de resoluciones -preceptuado por otras normativas-, pero iniciado el análisis se infiere que hay puntos en común en definiciones que tienen que ver con el modo de concebir la formación, la enseñanza de posgrado, la EAD y las posibilidades que ofrece el Campus Virtual de la UNQ con relación a la enseñanza y el aprendizaje.

A la hora de reflexionar sobre la formación práctica en el contexto de una carrera universitaria Marcela Andreozzi (2011) habla de un “pasaje identitario”, es decir, de un tiempo de tránsito entre “ser estudiante” y “ser profesional”. Esta idea moviliza la posibilidad de pensar sobre lo característico de la formación de especialistas, entendiendo que la matrícula de las carreras de posgrado está conformada principalmente por profesionales en ejercicio o estudiantes que ya tienen experiencia en el ámbito laboral. En relación con la formación de posgrado se identifica, por un lado, el fin de profundizar la formación académica de grado y la experiencia profesional en desarrollo: *“Como resultado esperado habrán fortalecido y actualizado su formación académica para desempeñarse como gestores, consultores, profesionales independientes”* (Res. CS 073/14, p. 7). En el Plan de estudios de la Especialización en Desarrollo y Gestión del Turismo encontramos una idea similar: *“Al culminar sus estudios el graduado (...) habrá actualizado y perfeccionado sus conocimientos atinentes al perfil previo para mejorar las aptitudes profesionales aplicadas”*. (Res. CS 469/13, p. 5). Por otra parte, estos fragmentos expresan otra de las definiciones que se destacan

y que responde a la necesidad de formar para la gestión y la toma de decisiones: *“El aprovechamiento de los nuevos recursos -económicos, políticos y simbólicos- depende estructuralmente de las capacidades institucionales que tienen los gobiernos locales y ello se encuentra estrechamente vinculado con la formación de sus recursos humanos, a los que estos estudios de posgrado se proponen formar”* (Res. CS 158/15, p. 6).

En este contexto, las definiciones sobre la formación teórica responden a lo siguiente: *“promover competencias profesionales para enfrentar los nuevos retos de la Gestión Pública con una perspectiva interdisciplinaria proveedora de sólidos conocimientos teóricos”* (Res. CS 449/13, p. 4), es decir, la formación teórica sienta las bases que posibilitan la actuación profesional y ello se promueve de la siguiente manera: *“En los cursos teóricos se desarrolla una temática propia de la disciplina. Mientras que en los cursos teórico-prácticos se articulan aspectos teóricos con actividades prácticas vinculadas con el tema estudiado. Lo teórico y lo práctico se dictan en forma interrelacionada”* (p. 9). La forma de concebir este nexo -en interrelación- evidencia que el acento no está sólo puesto en la reflexión de carácter más conceptual, sino en la posibilidad de desplegar y organizar ciertos conocimientos teóricos a partir de trabajar con experiencias orientadas a la acción.

El plan de estudios de la Especialización en Gobierno Local -marcando una diferencia con las otras resoluciones en estudio- ofrece información sobre las estrategias didácticas orientadas a la formación de especialistas:

La formación de los estudiantes estará centrada en la articulación entre los conocimientos propios del campo de estudio, la experiencia profesional previa y la aplicación de los saberes adquiridos en casos concretos (...) con el uso de estrategias que faciliten el intercambio entre la teoría y la práctica, con vistas a su mutuo enriquecimiento. La adquisición de pericia mediante el trabajo por proyectos, análisis de casos y resolución de situaciones problemáticas. Esta dimensión del saber hacer requiere poner el acento en las aplicaciones en contextos específicos. (Res. CS N° 158/15, p. 18)

El fragmento anterior refuerza la idea de trabajar con experiencias formativas donde los aspectos teóricos y prácticos se articulan en situaciones concretas y, además, donde los saberes previos tienen lugar. Si bien las especializaciones deben tener por definición un fuerte componente de práctica profesional, en este caso el modo en que se conceptualiza la práctica y

la relación con los elementos teóricos está en línea con la noción de “aprender haciendo” (Schón, 1992, en Díaz Barriga Arceo, 2006).

Por otro lado, se identifica el reconocimiento de que la realidad es contingente y que las situaciones y/o espacios que requieren intervención profesional nos suelen presentarse como problemas estructurados cuya resolución depende de la aplicación de una fórmula acabada: “(...) se perfila una formación que reúna las competencias e idoneidad profesional para el abordaje de problemas socio ambientales dado que el futuro experto y/o administrador deben interactuar con la ciudadanía y con los conflictos ambientales, en contextos de incertidumbre” (Res. CS 073/14, p.3).

Todos los planes de estudio en análisis poseen un apartado denominado “Actividades Prácticas Supervisadas”, que es muy similar en su descripción y que de manera general expresa que los y las estudiantes de las especializaciones deberán realizar actividades prácticas que guarden relación con el desempeño profesional esperado una vez graduados/as. Además, se aclara que serán realizadas de manera integral en la plataforma virtual, en el marco de seminarios de carácter teórico-práctico.

En algunos casos se ejemplifica qué se considera actividades prácticas: “*pueden estar asociadas a la actividad laboral; las pasantías; las becas de servicio; las tareas en el marco de proyectos de transferencia y extensión; las actividades prácticas realizadas en los diversos espacios curriculares de la carrera; o las actividades prácticas involucradas en el proceso de producción del Trabajo Final*” (Res. CS 449/13, pp. 7-8).

El plan de estudio la Especialización en Comunicación Digital Audiovisual (ECDA) resulta interesante de mirar en términos comparativos con el resto, porque fue el último en aprobarse (en el año 2020) y es más específico en su definición sobre qué se considera actividades prácticas en el marco del trayecto:

A lo largo de la carrera los estudiantes deberán realizar una práctica profesional obligatoria (breve, específica y concreta). Por ejemplo, se podrá acompañar la realización de una entrevista para un medio gráfico o audiovisual; participar en una reunión curatorial; asistir en una actividad abierta al público dentro de un museo (...), en otras opciones. Para la realización de estas prácticas se priorizará, se pondrán a disposición y se facilitarán los vínculos con áreas, proyectos y medios que forman parte de la infraestructura ya existente en la UNQ, y que resulten adecuados y afines. (Res. R 00364, p. 32)

Aquí se observa una discrepancia entre las posibilidades que se ofrecen como ejemplo y el hecho de mencionar que serán realizadas “de manera integral” a través del espacio aúlico virtual. No es la idea hacer una interpretación literal de cada oración, pero en este caso evidencia que al momento de pensar la formación de especialistas se tienen en cuenta la dimensión pedagógica y la didáctica, que no está presente a la hora de pensar sobre las posibilidades del campus virtual, donde la mirada es más instrumental. En los planes más antiguos, aunque se reconoce que la plataforma virtual de la UNQ está ampliamente desarrollada, el foco está puesto sobre todo en el alcance territorial y en la posibilidad de contar con docentes cuya disponibilidad no sería la misma para un trayecto presencial: *“La modalidad virtual, así, permite que profesionales de todo el país y de otros países puedan cursar una especialización que de otra manera no podrían acceder y que además cuenta con un cuerpo docente de excelencia que resulta muy difícil de reunir en una carrera dictada en modalidad presencial”* (Res. CS 071/14, p. 5). Por otro lado, se enfatiza la autonomía del estudiantado en la organización de su tiempo de estudio y la selección de los contenidos: *“La flexibilidad de esta modalidad permite que los alumnos adopten diferentes estrategias de cursado, acordes a sus situaciones personales. Esta situación no solo facilita el aprovechamiento de su tiempo disponible, sino que también amplía las posibilidades de selección de cursos y temáticas”* (Res. CS 469/13, p. 6).

La resolución de la ECDA, siendo la más actual a la fecha, aporta una definición novedosa en relación con el resto y que refleja la ampliación de las primeras definiciones de la EAD y la reflexión acerca de qué significa -en términos pedagógicos- formar especialistas en la actualidad mediante un modelo de EAD:

En este sentido, la elección de la modalidad a distancia no solo pretende ser una opción flexible y democratizadora frente a la distribución regional de los actores convocados sino y fundamentalmente crear un entorno de aprendizaje virtual que retome los desafíos de formación tanto desde la actualización profesional en relación con la enseñanza en carreras científico-tecnológicas, como de las nuevas formas de producir, distribuir y circular conocimientos propios de la cultura digital. (Res. R 00364, pp. 10-11)

En el resto de los planes de estudio las definiciones sobre las posibilidades que ofrece la plataforma virtual de la UNQ para el desarrollo de las prácticas profesionales son escasas. Esto puede responder a su carácter normativo y prescriptivo, a la necesidad de atender a los

requisitos para obtener la acreditación de cada trayecto. Además, es imposible abarcar en un documento escrito y que tiene que ver con la génesis de cada propuesta, todo lo relacionado con su devenir a lo largo del tiempo. No obstante, no se identifica una reflexión sobre las particularidades de enseñar y construir conocimiento a distancia y esto puede derivar en dificultades al momento de pensar estrategias didácticas propias de la modalidad y acordes con el perfil que se propone como horizonte de formación.

¿Supervisión o acompañamiento?

A partir de la lectura de las distintas reglamentaciones se identifican dos espacios desde donde se presuponen instancias de FPS: algunos seminarios de cada trayecto y durante el proceso de realización del trabajo final de integración (TFI) donde el objetivo es *“la aplicación de conocimientos y competencias propias del campo disciplinar de referencia”* (Res. CS 469/13, p. 12). De acuerdo con esto, el seguimiento del proceso formativo recae en el equipo docente, en el primer caso, y en la dirección y codirección -si la hubiera- del TFI, pero no se hacen referencias sobre cómo debe ser ese seguimiento. En cambio, sí se indica que este aspecto está previsto en el reglamento de Formación Práctica Supervisada (analizado más arriba), donde se puede leer que la práctica se piensa como un espacio definido, prescripto en un plan de trabajo, que contará con el apoyo de un/a docente o consejero/a de estudio.

Pensar el seguimiento de las prácticas como un proceso de supervisión y que debe ser acreditado transforma uno de los componentes más importantes del proceso educativo -la orientación- en un requisito burocrático. Por otra parte, no se puede desconocer que los mecanismos de acreditación de las carreras son necesarios en la medida en que otorgan un marco general desde donde pensar las estructuras de los trayectos a partir de ciertos estándares. Llevado este proceso al ámbito de la FPS se comprende la necesidad de crear una resolución que la regule, no sólo porque normaliza este aspecto para todas las especializaciones en concordancia con los requisitos de la CONEAU, sino porque en su definición se enfatiza su importancia como parte de la formación de los y las especialistas.

La resolución (CS) N° 106/13, al igual que los planes de estudios en análisis, a la par que ofrecen conceptualizaciones que reconocen la necesidad de promover espacios de práctica para la formación de profesionales críticos, capaces de tomar decisiones y de actuar en contextos de incertidumbre, otorgan definiciones mucho más difusas en relación a cómo implementarlos en el marco de trayectos dictados a distancia y puede que esto responda a que

en las normativas el eje está puesto en los aspectos más administrativos de la demostración de un desarrollo que en términos reales es difícil de medir o acotar en el tiempo.

Una posibilidad puede ser ofrecer -con relación a la FPS- fundamentos que se asienten mucho más en los aspectos pedagógicos del espacio y no tanto en los técnicos y que reconozca la importancia de un seguimiento que tenga que ver más con el acompañamiento a lo largo de todo el trayecto, depositado no sólo en el intercambio con docentes, sino en el trabajo entre pares. Desde esta perspectiva la práctica no resulta una instancia aislada y acotada que debe ser demostrada, sino parte integral de la formación.

Las FPS desde la mirada de directores y directoras de las especializaciones

Antes de comenzar a ahondar en las definiciones que se recuperan de las entrevistas, se destaca la importancia de conocer -en este caso a partir de una serie de conversaciones- la perspectiva de los/as actores/as vinculados/as al tema en estudio. Más allá de entender que el análisis queda trunco sin esta instancia, es muy enriquecedor escuchar a los y las directoras ofrecer definiciones en torno a su trabajo de gestión, dado que lo que subyace son modos de comprender la educación que muchas veces vienen definidos por las disciplinas en las que se formaron o se desempeñan y esas particularidades se observan en las diferentes respuestas y, consecuentemente, moldean el trabajo de dirección.

Con relación a la gestión de espacios de FPS para las especializaciones se identifica que hay un conocimiento de la necesidad de estas instancias hacia el interior de los cursos y la intención de trabajar con el equipo docente para lograr esto, sobre todo a partir de las evaluaciones para la acreditación de trayectos de posgrado de la CONEAU. Una de las directoras menciona lo siguiente: “(...) *Somos incisivos y tratamos mucho (...) y a parte viste que CONEAU los va a poner como obligatorios, hay que acreditar que se ha pasado por ahí, pero hay una realidad que es toda una cultura nueva también para el docente y que hay que trabajarla mucho*” (p. 10 del anexo I). Otro director también realiza un comentario similar: “*Si no, pasa lo que pasó, por ejemplo, en la CONEAU el año pasado, que hay que hacer toda la presentación y reforzar el mensaje a los docentes: ‘recuerden que la especialización es más práctica que la maestría, entonces aquellos que estén a cargo de las aulas que van a presentarse a CONEAU, recuerden poner ejercicios’*” (p. 38 del anexo I).

Es posible inferir que las instancias de acreditación de carrera tienen un impacto específico en el trabajo de gestión que ordena, en parte, los ajustes que resultan necesarios en función de los estándares generales de posgrado. No obstante, esta dinámica pone a la

formación práctica como un requisito normativo por sobre los fundamentos educativos y allí reside la dificultad de promover espacios de prácticas profesionales como parte de una estrategia pedagógica que perdure en el tiempo (en ambos fragmentos se reconoce cierto tono de insistencia hacia el equipo docente), no sólo para cumplir con un requisito de la CONEAU, sino para reflexionar en torno a las particularidades de los aprendizajes y capacidades que devienen del “hacer”.

Una de las preguntas que se le hizo a los/as directores/as es si la virtualidad resulta un inconveniente a la hora de promover espacios de formación práctica y antes de ahondar en las respuestas obtenidas es preciso mencionar que la formulación de la pregunta contiene un prejuicio, cuyo origen reside en el planteamiento inicial de la investigación: al problematizar la gestión de la FPS la reflexión se orientó a indagar sobre la resolución de la práctica sólo hacia el interior del campus virtual, es decir, aparece desde el propio planteo de la investigación una mirada acotada, que el análisis y la revisión bibliográfica permitieron reformular, pero que no estaba presente durante la instancia de realización de las entrevistas. La modalidad a distancia posibilita la realización de actividades dentro del campus virtual, así como el desarrollo de consignas que implican el trabajo en territorio o en organizaciones públicas y/o privadas: *“cómo resolverlo prácticamente es muy parecido si es virtual o presencial, porque los estudiantes tendrían que proponer lugares de práctica o quizás la Universidad podría facilitar un abanico, pero cada uno en su localidad tendría que buscar. Lo que quiero decir es que, en términos teóricos, con las herramientas que hay, no debería ser mucho más complejo que con lo presencial”* (p. 35 del anexo I). Las dificultades que observan directores y directoras no residen necesariamente en la modalidad sino en cierta resistencia de los y las docentes -que, además de ofrecer material teórico deben proponer actividades- y, en menor medida, en la falta de capacitación. Una de las directoras expresa: *“para mí la modalidad es todo un aprendizaje y me parece que hay que insistir mucho en la capacitación de comprender la tecnología de una forma constructivista también, que no es el copy-paste, no es hacer el aula en lo digital, sino para lo digital, que no es transpolar lo presencial”* (p. 10 del anexo I).

Una cosa es saber usar las herramientas del campus -que son necesarias y que abren el abanico de posibilidades con relación a los recursos y actividades posibles a la hora de planificar las clases virtuales-, pero luego hay una mirada sobre la EAD que no se agota en los aspectos tecnológicos y que se relaciona con nuevas formas de circulación y producción del conocimiento, con una visión muy particular sobre el aprendizaje y sobre el rol docente que no son exclusivas de la modalidad, pero encuentran su cauce en las interacciones particulares que posibilita. Es decir, la concepción de un estudiantado formándose en un contexto de mayor

autonomía y trabajo colaborativo, también redefine el rol docente que al dejar de ser el centro del conocimiento -ya no es posible abarcar todo lo que existe en las redes, ni “controlar” las interacciones del estudiantado con la información- adquiere una función más de guía, cuya tarea no es “dar a conocer el saber único”, sino programar las actividades que orientan la construcción del conocimiento en ambientes muchos más inciertos y donde la interacción entre pares también es relevante. Hoy en día, la formación no debe ser sólo disciplinar, también es necesario formar con relación a cómo circula y se produce conocimiento; tal como se expresa en el libro *Evolución y retos de la educación virtual. Construyendo el e-learning del siglo XXI*: “en este momento, el mayor reto para la sociedad del conocimiento no es cómo ayudar de forma eficaz al estudiante a adquirir un determinado conjunto de conocimientos y habilidades sino en ayudarlo a organizar y gestionar la información y a ser capaz de tener ideas creativas y contribuir en la producción de nuevo conocimiento” (Gross Salvat, B. 2011, p. 16).

En relación con las dificultades concretas que encuentran para la promoción del desarrollo de la FPS para especialistas, algunos/as de los/as directores/as entrevistados/as coinciden en la dificultad para diferenciar estudiantes de maestría y estudiantes de especialización, ya que los trayectos que tienen ambas opciones de carrera poseen aulas virtuales que son compartidas por maestrandos y especialistas. Una de las directoras argumenta lo siguiente: *“el único problema que es central es que el docente no identifica quién es de la especialización y quién es de la maestría (...). Cuando recibe a sus participantes tiene en el campus el listado de participantes, pero nada le indica quién está cursando la maestría y quién la especialización, entonces no puede hacer una diferenciación, generalmente las tareas que encara son orientadas al que va a hacer una tesis”* (p. 11 del anexo I). Otro entrevistado sostiene que *“lo ideal sería hacer un aula para especialización y una para maestría, que se trabaje con el perfil de carrera para cada aula, el perfil del trabajo final, pero por diferentes motivos (...) no funciona así en la práctica”* (p. 38 del anexo I). Este inconveniente tiene, un componente práctico, ya que estudiantes de maestría y especialización efectivamente no tienen aulas diferenciadas, pero la raíz se encuentra en el hecho de que la especialización no suele ser considerada una carrera en sí misma, sino la posibilidad de obtener un título intermedio: *“la especialización se pensó como una versión más corta de la maestría, con un trabajo final más acotado pero muy similar en términos académicos, como una especie de mini tesis”* (p. 36 del anexo I). Así se infiere, también, de lo siguiente:

Cuando vos lo pensás de manera conjunta (...) devaluas la especialización invitando a creer que se trata de un título intermedio, o termina funcionando como un

título intermedio porque los alumnos que les quedó muy lejos el desarrollo de la tesis, porque no tienen ese entrenamiento en investigación social, se reescriben con las materias que tienen en la maestría a la especialización y hacen una monografía y terminan, pero esa monografía tampoco está necesariamente vinculada a su actividad profesional. (p. 53 del anexo I)

En este caso el entrevistado destaca un punto fundamental que tiene que ver con la planificación y realización de actividades que guarden relación con las áreas en que los/as estudiantes vienen desempeñándose: si de la normativa analizada se infiere que la formación de especialistas se orienta a la profundización de los conocimientos de grado pero, sobre todo, de la experiencia profesional/laboral en desarrollo, la gestión de estos trayectos, independientemente de compartir una formación teórica de base con las maestrías homónimas, debe considerar las estrategias didácticas que posibiliten una distinción según los objetivos de las carreras y el perfil del estudiante deseado. Que actualmente se piense de este modo parece derivar no del desconocimiento de las particularidades de cada tipo de posgrado, sino de cierto significado atribuido a las especializaciones hace algún tiempo y que se fue “arrastrando” a lo largo de las distintas gestiones y que, entre otras cosas, deriva en la dificultad de trabajar en un mismo aula con dos perfiles de estudiantes diferentes.

La directora de la Especialización en Comunicación Digital Audiovisual (que también tiene maestría, pero es más reciente en el tiempo) aporta una mirada diferente y mucho más precisa sobre la dimensión pedagógica de las prácticas profesionales:

Siempre proponerle al estudiante que entienda su proceso reflexivo en virtud del ámbito profesional de práctica cotidiana en el que esté inserto, que no sea una temática alejada de su contexto (...) para comprender y poder reflexionar sobre su día a día en su trabajo, que tenga mayores recursos para poder intervenir de una mejor forma, ya sea para identificar problemas y solucionarlos, para hacer planificaciones sobre determinadas cuestiones, para hacer diagnósticos. (p. 7 del anexo I)

En el fondo lo que prima es una concepción sobre la acción educativa que reconoce la dimensión subjetiva de la formación y la impronta de trabajar con experiencias que resulten “cercanas” a los/as estudiantes, pero también responde a una cuestión práctica: la posibilidad de acceder a los recursos, a las personas y a la información, a la hora de gestionar -de manera autónoma- espacios de práctica profesional.

Otra de las preguntas tenía la intención de identificar si la FPS está pensada de manera integral, a lo largo de todo el trayecto, o si se trabaja hacia el interior de cada seminario -y, en este caso, si se acuerda con el equipo docente cómo debe implementarse-, o cabe sólo al TFI. La respuesta general fue que cada docente propone prácticas hacia el interior del seminario que tiene a cargo, a lo que adicionan que es algo en lo que insisten, sobre todo a partir de las devoluciones de CONEAU, tal como se expuso más arriba. Esto, no obstante, no siempre ocurre del mismo modo: en algunos casos hay mayor orientación desde la dirección sobre cómo deben ser las aulas virtuales y/o el trabajo docente. La directora de la Especialización en Desarrollo y Gestión del Turismo contó que *“cuando ingresa un docente nuevo se le dan todas las instrucciones. En el plan de trabajo tienen que estar los foros, los ejercicios que se harán, la fecha del trabajo final y siempre abrir un foro [para] garantizar que el alumno vaya haciendo el trabajo con una dirección”* (p. 16 del anexo I). Lo que no se identifica es una reflexión sobre la FPS pensada de acuerdo con el perfil del egresado pretendido y, sobre todo, articulada durante todo el proceso formativo:

[sobre la FPS] *Lo hemos dejamos muy a la libertad de cada docente y eso lo podríamos regular un poco más (...). Nosotros de cada curso armamos una grilla con unos 30 ítems, entonces observamos todo: si incorpora la clase en el aula, si la incorpora bien, si hace bien la presentación y después esa grilla se la enviamos al docente. Lo que pensaba es que vendría bien acotar un poco lo de la práctica, que sea más efectivo y que no se superpongan para que el estudiante vaya a hacer la misma práctica, por ejemplo, (...) que no todos digan "búsqueda de documentación".* (p. 31 del anexo I)

Hay una mirada sobre la construcción de las aulas virtuales -que también es importante- y se infiere una preocupación concreta sobre la incorporación de actividades prácticas, pero las directivas -en este aspecto concreto y con matices- parecen estar fundadas más en las observaciones de la CONEAU, que en la reflexión acerca de la coherencia entre el perfil del egresado y los seminarios propuestos, o la actividad docente, o el reconocimiento de las particularidades de la EAD, por mencionar algunos aspectos. Una de las directoras, no obstante, entiende que más allá de las devoluciones vinculadas a la acreditación, existe la necesidad de trabajar con los/as docentes desde una perspectiva que recupere los aspectos pedagógicos de las aulas virtuales: *“metemos la presión ‘miren que CONEAU mira’, pero no*

es por CONEAU, es para entender la dinámica de lo que es un campus virtual” (p. 10 del anexo I).

En el caso de la Especialización en Gestión de la Economía Social y Solidaria se infiere otra reflexión sobre la práctica, centrada en los procesos que habilita y que puede tener su origen en la propia conceptualización del campo de la economía social y solidaria: *“Creo que el ‘hacer’, el ver a las personas funcionando, tomando decisiones, el intervenir, te pone en otro lugar. Vos podés ir con la teoría, pero después eso tenés que hacerlo funcionar en la complejidad de la realidad y eso es un desafío que nos parece súper importante que lo hagan los estudiantes”* (p. 23 del anexo I). La directora del trayecto, más adelante en la entrevista, sostiene lo siguiente: *“yo lo que entiendo es que la teoría no alcanza, hay mucho desarrollo, pero eso hay que verlo en las organizaciones, en el territorio o en las políticas públicas y, además, tiene que estar la posibilidad de incorporar cosas nuevas”* (p. 26 del anexo I). La experiencia de los/as estudiantes, el vínculo con las organizaciones y la reflexión sobre estas actividades se recupera, además, para nutrir la reflexión sobre los sentidos atribuidos a la economía social y solidaria, es decir, la articulación teoría-práctica está en función de la formación profesional, pero, además, de la construcción del campo disciplinar.

Concepciones sobre la EAD y el campus virtual de la UNQ

Sara Osuna Acedo (2007), identifica los límites que puede encontrar la mediación educativa en los entornos virtuales y menciona que pueden derivar de las competencias docentes en cuanto responsables del diseño de los cursos, las competencias de los/as estudiantes en tanto usuarios/as de la plataforma virtual, el diseño de la plataforma, la red que posibilita la conexión, por mencionar los principales.

Al indagar sobre las concepciones que tienen directores y directoras sobre la gestión de FPS en los trayectos a distancia no se deduce -como surge, además, del análisis realizado más arriba- que los límites están en la plataforma: *“el campus da muchas herramientas y lo que buscamos con los docentes es tratar de evitar una mirada determinista-tecnológica de pensar la actividad práctica en función del recurso”* (p. 2 del anexo I). En general, hay una mirada positiva del campus virtual de la UNQ, de su potencialidad como entorno educativo digital, pero se reconoce la necesidad de trabajar con el equipo docente en el diseño de los cursos y, sobre todo, de poner el acento en las estrategias didácticas orientadas a la práctica:

Lo que pasó es que muchos docentes recibieron la sugerencia, la orientación y demás, pero no lo plasmaron, entonces hubo que ir aumentando las instancias de convencimiento (...), se hicieron reuniones, la gente de la Comisión, la coordinación se involucró más con los docentes para darles una mano para que manejen mejor las herramientas, hasta que yo creo que [con] la evaluación de la CONEAU ahí hubo un quiebre. (p. 43 del anexo I)

Una de las directoras también comentó que la modalidad “*es toda una cultura nueva también para el docente y que hay que trabajarla mucho (...) y para el estudiante también es un trabajo enorme la cultura universitaria a distancia*” (p. 10 del anexo I). Otro entrevistado hace un comentario similar: “*fue un desafío (...) porque las materias, tal como estaban pensadas al inicio, tenían mucha carga teórica y los docentes no estaban acostumbrados al sistema a distancia y todo eso complejizaba más todavía el pensar en actividades para los alumnos*” (p. 42 del anexo I). Esto es algo muy particular que aparece en el discurso sobre la EAD: se aprende en la modalidad y sobre la modalidad; es decir, hay un tipo de saber en juego que tiene que ver con lo disciplinar, pero también un aprendizaje sobre cómo se enseña y se aprende a través de una plataforma virtual y que muchas veces entra en tensión con la educación presencial y con los hábitos y prácticas asociados a esta. Refuerza esta idea expresiones como la siguiente: “*Lo que pasa es que muchos estudiantes de la EGESS al principio eran docentes de acá, de la tecnicatura en ESS y somos todos el mismo equipo y todos tenemos esta pasión por la presencialidad y por vernos, compartir, y la virtualidad generaba una dificultad en ese sentido*” (p. 26 del anexo I).

La coordinadora de una de las especializaciones sostiene la necesidad de sumar instancias sincrónicas al proceso formativo:

Para mí, algo que le falta al entorno virtual es el encuentro con el otro. Lo positivo de la virtualidad es que cada uno puede manejar sus horarios, sobre todo si la gente está trabajando, (...) pero una instancia en donde estemos a la misma hora y pueda responder alguien en el mismo momento es algo que falta (...). Me parece que enriquece mucho y sigue siendo virtual, sigue siendo a distancia. (p. 48 del anexo I)

La sensación es que la asincronía que existe, por ejemplo, entre la carga de la clase semanal por parte del/la docente y la lectura de cada estudiante de esa misma clase, deviene en una dificultad del proceso de aprendizaje:

Yo quería tener una instancia que era 'integrando contenidos' porque mi materia realmente todo el mundo la lee y dice 'qué bárbaro', pero después no integra 'a' con 'b' con 'c', no lo sabe integrar porque no lo relacionan, entonces con una charla y unas diapositivas se le juntan todos los cables. (p. 15 del anexo I)

La EAD puede valerse sin dificultades de instancias sincrónicas, pero ello no garantiza -siguiendo el párrafo anterior- la integración de los contenidos, porque no tiene que ver con compartir un tiempo o un espacio físico, sino con la mediación docente, el desarrollo de experiencias significativas para el estudiantado, la existencia de instancias de reflexión y, además, la planificación y el seguimiento de las actividades, ya no en términos de comprobar si el aprendizaje “ocurre” o no, sino como una forma de acompañar la formación, con la intención de realizar los ajustes y orientaciones que resulten necesarias.

Con relación a la supervisión de las prácticas conviven dos interpretaciones: una vinculada a la evaluación de las actividades que se desarrollan en los diferentes seminarios y que, por lo tanto, es realizada por cada docente, y otra, mucho más cercana a la idea de acompañamiento, que es realizada por los directores y directoras de TFI y, también, por los docentes a cargo de los talleres de TFI. Como denominador común en estos dos últimos casos se observa la posibilidad de acompañar, de manera individual, el proceso de los/as estudiantes en la realización de un proyecto que resulta significativo en algún sentido (como se mencionó en otros apartados, por elección temática, posibilidades laborales, ámbito de implementación).

Algunos de los seminarios cuentan con una matrícula que dificulta ampliamente el seguimiento individual a cargo de un/a solo/a docente. No obstante, es posible, por ejemplo, planificar para cada seminario trabajos prácticos finales que sean el resultado de un proceso que inicia en las primeras clases y se va desarrollando a lo largo de todo el cursado, con consignas que posibiliten a los estudiantes vincularse con su entorno profesional desde la creación, la reflexión y no desde la memorización o la repetición, con instancias de intercambio grupales y seguimiento entre pares.

Finalmente, se identifica la necesidad de mirar los planes de estudio de manera integral en articulación con el modo en que vienen desarrollándose los cursos. Queda claro que desde la gestión de los trayectos se implementan acciones para promover instancias de práctica profesional, pero esos espacios no sólo deben responder a lo que ocurre hacia el interior de los seminarios de manera individual, sino a los objetivos de cada trayecto formativo y, sobre todo, al perfil profesional propuesto.

La FPS en las aulas virtuales

Las aulas virtuales resultan espacios sumamente ricos para observar el modo en que se desarrolla la EAD en los posgrados de la UNQ; no obstante, considerando el objetivo del TFI y en línea con el análisis de la normativa y los discursos de directores y directoras, se retoman, principalmente, los aspectos vinculados a la FPS, en este caso, a partir de la observación de la mediación pedagógica y su desarrollo en el campus virtual.

La selección de los cursos, tal como se explica en el marco metodológico, responde a la identificación -a partir de la lectura del plan de estudios de cada trayecto formativo- de un mayor componente práctico en su definición. Se observan las aulas del 2019 de los siguientes seminarios de la Especialización en Criminología (ECRIM): “Taller de TFI”, “Gobierno y gestión de la seguridad pública”, “Política de prevención del delito”, “Análisis de Política Criminal” y “Estudios sobre la cuestión criminal”. De la Especialización en Gestión de la Economía Social y Solidaria (EGESS) se consideran: “Trayectorias empíricas y políticas públicas en ESS”, “Territorio y desarrollo local”, “Mercados solidarios y monedas sociales”, “Gestión de capacidades y comunicación en ESS” y “Gestión de proyectos en ESS y desarrollo local”. Si bien la aproximación inicial se realiza curso por curso, el análisis es global (salvo en el caso del Taller de TFI), es decir, está basado en los elementos que posibilitan una descripción general del fenómeno en estudio.

Adriana Imperatore (2017), en un trabajo en el que analiza una serie de aulas virtuales, establece “cuatro configuraciones didáctico-comunicacionales” (p. 34) que ilustran el modo en que se relacionan los elementos disciplinares, didácticos y comunicacionales hacia el interior de cada seminario en un entorno virtual de enseñanza y aprendizaje. De este modo, explica que en la configuración predominantemente disciplinar los contenidos disciplinares “predominan por sobre las estrategias comunicacionales” (p. 35), en la predominantemente comunicacional se da lo inverso, en la configuración didáctico-comunicacional integrada hay un equilibrio entre estos dos aspectos y, finalmente, la estratégica de grado cero donde no se observan “estrategias didácticas ni comunicacionales adaptadas a la modalidad virtual” (p. 35). En términos generales, aunque con algunos matices, en las aulas de ECRIM predomina una configuración disciplinar y las aulas de EGESS responden a una configuración mayormente comunicacional (ver p. 1 del Anexo II), característica que se mantiene en relación con el modo de proponer las actividades ya que, en el primer caso, los recursos del campus virtual y la mediación docente se articulan en torno al contenido teórico y, en el segundo caso, “las estrategias comunicacionales se imponen por sobre las estrategias didácticas específicas de la disciplina,

destacándose los intercambios constantes y el uso de recursos como el color, la tipografía, las imágenes y los íconos por parte del docente” (p. 35); además, se fomenta el intercambio entre pares y se promueve la participación en actividades relacionadas con la economía social y solidaria (ver p. 2 del Anexo II).

Para la realización de actividades se identifican propuestas en los siguientes espacios: documentos de clase, foros y sección de tareas (ver pp. 3 y 4 del Anexo II). En los documentos de clase de algunos seminarios, de modo alternado con el desarrollo de los conceptos abordados, se incluye un apartado en el que se proponen preguntas vinculadas al tema que se está estudiando. Algunos interrogantes se orientan hacia la opinión de los/as estudiantes sobre algún aspecto que habilita el debate y otros focalizan sobre conceptos o ideas que resultan centrales en términos conceptuales; en cualquier caso, lo que se deduce de este tipo de ejercicios es que se ofrecen como una guía de lectura, que permite al docente jerarquizar la información.

Los foros, en algunos cursos, funcionan de un modo similar: el/la docente propone una pregunta que tiene relación con el tema de clase para que los/as estudiantes respondan y/o inicien un debate. La diferencia central con el documento de clase es que el foro posibilita la lectura de las respuestas de los/as participantes y el intercambio entre pares. No obstante, el intercambio rara vez se produce, sobre todo si no hay una definición docente en ese sentido, razón por la cual suele ser necesario remarcar este aspecto en la consigna (ver p. 4 del anexo II). Los foros también se utilizan como espacios habilitados para consultas de los/as estudiantes sobre los temas de clase o sobre las consignas de los trabajos intermedios y finales, para el armado de grupos de trabajo y, en menor medida, para dudas sobre el uso de la plataforma o sobre la carga/entrega de las notas. En muy pocas instancias los/as docentes responden a las consultas y, sobre todo, no se observan intervenciones de su parte en los foros que proponen un debate o contestar a una consigna. También son excepcionales las propuestas de revisión de los comentarios a la luz de nueva información, aunque sí se da esta situación en uno de los cursos (ver p. 4 del anexo II).

Lo que ocurre tanto en los foros, como en las actividades de los documentos de clase, más allá de las variaciones con relación a la propuesta presentada a los/as estudiantes (definir un concepto teórico, ofrecer una opinión sobre una situación concreta, etc.), es que no hay instancias de mediación o seguimiento docente con el objetivo de acompañar el proceso formativo u orientar el intercambio entre estudiantes. En los términos que este trabajo define la FPS no constituyen actividades para la formación profesional, ya que las consignas no suponen un nexo con el campo de desempeño profesional de los y las especialistas y no hay un acompañamiento docente articulado en función de la propuesta educativa general del curso. Se

trata de consignas que, principalmente, orientan el abordaje de los textos teóricos y otros recursos educativos propuesto para cada clase.

Adriana Imperatore (2017), identifica que hacia el interior de las aulas virtuales existe “un circuito de actividades válidas con devolución y calificación que cuentan como el espacio de la ‘episteme’” (p. 37), y que en este contexto las participaciones en los foros se consideran sólo a nivel de la opinión; también, funcionan como espacios para “chequear” la lectura de los textos teóricos. No es posible identificar a partir de la observación de las aulas si los/as docentes consideran las participaciones en los foros como parte del proceso formativo, o si hacen devoluciones por otros canales de comunicación habilitados en el campus; sólo es posible decir que prácticamente no participan como mediadores/as de los intercambios.

Las actividades intermedias y finales de los seminarios, que poseen una sección específica de entrega, tienen un cariz diferente. La actividad práctica de los seminarios se concentra, fundamentalmente, en estas dos instancias que no suelen tener una correlación, es decir, la actividad final no constituye una continuación de la actividad intermedia (ver p. 5 del anexo II), aunque sí se encuentran ejemplos donde la consigna se presenta al comienzo y consta de diferentes partes que se van completando a medida que se avanza en el curso (ver p. 6 del anexo II), lo que habilita una mirada sobre todo el proceso y no sólo una evaluación producto de actividades aisladas.

Las propuestas son variadas según el tipo de trayecto. Casi todas tienen un fuerte énfasis en la necesidad de articular los conceptos teóricos abordados en el curso, aunque aplicados al desarrollo de un plan o proyecto -real o simulado- (ver pp. 6 y 7 del anexo II). Otras son meramente conceptuales (ver pp. 7 y 8 del anexo II). No es posible -por el tipo de análisis realizado- aventurar una respuesta sobre los efectos formativos de cada tipo de consigna, pero las del primer tipo se acercan más a la perspectiva pedagógica que propone este trabajo.

Finalmente, en relación con el intercambio y el trabajo grupal, se observa que algunos/as docentes lo habilitan como opción, aunque parece no haber un fundamento pedagógico detrás (ver p. 7, captura sobre actividad práctica del seminario “Análisis del delito II”). En otros seminarios hay una clara decisión de compartir las experiencias y/o trabajar en grupos, fundamentada en la importancia del intercambio de saberes para la construcción de conocimiento, en línea con la idea de trabajo colaborativo definida en el marco teórico (ver p. 9 del anexo II).

Queda pendiente el análisis de las actividades de FPS a partir de una mirada que considere los objetivos formativos de cada trayecto y los objetivos particulares de cada seminario, en función de observar, por ejemplo, si los diferentes roles que, según se afirma en

los planes de estudio, podrán ocupar los/as egresados/as del trayecto -gestores/as, analistas, evaluadores/as, planificadoras/es, coordinadores/as, asesoras/as, etc.,- son garantizados en el recorrido por los distintos seminarios. Para ello es necesario mirar, en primer lugar, cada trayecto por separado y, al menos, un aula de cada seminario del plan de estudios. No es el objetivo de este trabajo, pero sí es algo sobre lo que se puede trabajar, tal vez, en otros espacios.

Un caso particular: Taller de TFI⁵

La decisión de considerar de manera individual el Taller de TFI responde a dos razones: una asociada a la centralidad que el TFI posee como instancia de formación profesional en los trayectos de especialización, pero, sobre todo, por las conclusiones que arroja la observación de la propuesta docente con relación a la mediación pedagógico-comunicacional y el modo de concebir la planificación y el desarrollo del TFI.

Si bien la docente aborda en distintas clases los aspectos que atañen a la realización de un proyecto de TFI, la primera consigna del seminario se indica a poco de comenzar el curso, con la aclaración de que el objetivo es que se vaya avanzando progresivamente en la escritura de los diferentes apartados que conforman el proyecto, a la par que se trabajan los distintos aspectos en cada clase (ver p. 10 del anexo II). Es decir, las definiciones de carácter teórico están puestas en función de una actividad concreta que es la realización del proyecto de TFI, en concordancia, además, con lo planteado por la docente en la clase N° 1: *“Para sacarle el máximo provecho a la cursada, se sugiere que vayan avanzando semanalmente con la elaboración del Proyecto de TIF, de acuerdo a lo abordado en cada una de las clases (que se activarán todos los lunes); y que puedan evacuar todas sus dudas respecto al TIF, a fin de que aprovechen en la mayor medida posible la materia y se encuentren cada vez más cerca de concluir la carrera”* (ver p. 11 del anexo II). En línea con lo anterior, en la segunda actividad se propone una profundización de los puntos establecidos en la primera, a la luz de las correcciones u observaciones recibidas en la primera entrega (ver p. 11 del anexo II), y la actividad final del seminario propone la presentación del proyecto terminado (ver p. 12 del anexo II). Esta modalidad de trabajo permite a los/as estudiantes avanzar en la escritura a partir de los temas de cada clase, pero, sobre todo, a partir del acompañamiento docente.

Además de la estrategia didáctica ligada a la propuesta de cómo transitar el seminario, la docente ofrece una mirada sobre la realización del proyecto del TFI que no se enfoca

⁵ Si bien es un taller de acompañamiento y no de práctica profesional, se trata de un caso muy específico de mediación docente que se recupera como una buena práctica de EAD.

únicamente en lo metodológico, sino que recupera las condiciones formales de la presentación y, fundamentalmente, aspectos que influyen sobre las posibilidades de realización y que hacen que el proceso sea mucho más ameno, por ejemplo: elegir un tema que no resulte totalmente novedoso para el/la realizador/a, que sea motivador en términos personales, a la vez que pueda resultar un aporte para algún área específica (idealmente de desempeño profesional), que efectivamente pueda ser abordado (posibilidad de acceso a la información, disponibilidad, tiempo de trabajo), así como la elección de una dirección docente que verdaderamente pueda acompañar y orientar, ya que muchas veces se buscan a expertos/as en las temáticas que podrían aportar muchísimo al trabajo, pero que no disponen de tiempo suficiente para dedicarse a leer los avances y hacer devoluciones (ver p. 12 del anexo II).

Informe final y conclusiones

Analizada la normativa, las aulas virtuales y las entrevistas es posible establecer un nexo entre las distintas dimensiones consideradas para comprender el modo en que interactúan e identificar áreas sobre las que puede ser interesante trabajar. Antes, no está de más recordar, en primer lugar, que se realizó un recorte de la información⁶, y, en segundo lugar, que los datos asentados son producto de un abordaje particular, entre otros posibles. También, se reconoce la necesidad de mirar los diferentes elementos en equilibrio y teniendo en cuenta las posibilidades reales de implementación de algunas acciones ya que, por ejemplo, sería ideal que cada estudiante cuente con un seguimiento personalizado de la FPS durante todo su trayecto, pero hay cuestiones vinculadas a la matrícula de los posgrados y/o de presupuesto, que hacen que eso sea prácticamente imposible. La idea es, entonces, atender a los puntos que resultan centrales y sobre los que infiere la posibilidad de trabajar.

En primer lugar, se debe reforzar con las autoridades de carrera, docentes y tutores/as, que las especializaciones no constituyen un título intermedio con relación a las maestrías, sino un trayecto independiente que, aunque comparte seminarios con las maestrías, tiene sus particularidades y, fundamentalmente, otro perfil formativo. Esto constituye la base para darle a la FPS la centralidad que debería tener de acuerdo con los estándares de la CONEAU en las especializaciones. Desde una perspectiva pedagógica, la FPS tiene sentido por los procesos educativos que habilita. No obstante, el análisis arroja que las devoluciones de la CONEAU en el marco de la acreditación de las carreras tienen un impacto específico sobre la tarea de gestión y hay cuestiones epistemológicas, propias de cada disciplina, así como miradas sobre la actividad docente, mucho más difíciles de desandar en el corto plazo. Es decir, tal vez es más sencillo comenzar reforzando cuestiones más básicas y generales para luego, a largo plazo, buscar aquellos espacios que permitan reflexionar sobre los aspectos educativos de la FPS y sobre su implementación en el campus virtual.

La resolución sobre la FPS para maestrías profesionales y especializaciones de la UNQ tiene fundamentos que resultan pertinentes en su enfoque educativo, pero las definiciones sobre la estructura académica, seguimiento y coordinación no concuerdan con las posibilidades actuales de realización, ya que la normativa estipula que la FPS está relacionada con el diseño y realización de un plan de trabajo, que es seguido por un consejero de estudio o el/la docente

⁶ A grandes rasgos, el corpus de estudio está compuesto por más de 50 páginas de entrevistas, los planes de estudio de las especializaciones y otras resoluciones pertinentes, 10 aulas virtuales... Es muchísima información de la que se procuró tomar los elementos que se consideraron distintivos en función de ofrecer un panorama del tema de estudio y que, seguramente, deja afuera cuestiones que otro/a analista tal vez hubiese recuperado.

de un espacio curricular y presentado a la comisión académica para la acreditación. La realidad es que ello no ocurre y, sobre todo, es difícil de llevar a cabo por la matrícula numerosa de las especializaciones que, además, crece año a año. Sin embargo, se sostiene la importancia de acreditar estos espacios, aunque desde un posicionamiento diferente: la posibilidad que los/as estudiantes, previo a la entrega de su TFI, presenten a la Comisión Académica un informe breve que recupere algunas de las actividades prácticas realizadas a lo largo de todo el trayecto, mencionando las tareas realizadas, las personas/instituciones involucradas, si la realización fue individual o grupal, los aprendizajes/destrezas/competencias “adquiridos”, por mencionar los puntos que podría incluir. Ello resuelve el problema del seguimiento que ya no dependería de una persona, sino que formaría parte de las actividades realizadas en el marco de cada seminario, pero, sobre todo, el foco pasa a estar puesto en los aspectos pedagógicos y no tanto en los burocráticos. También, permite a las Comisiones obtener un panorama sobre el tipo de actividades que se están desarrollando en el marco del trayecto, miradas en función de los perfiles de egresado/a deseados, y trabajar con las/os docentes la FPS a partir de una base de información concreta.

Del análisis se infieren dos formas de mirar la FPS: una vinculada a los aspectos normativos y de acreditación y otra ligada a los aspectos pedagógicos. La clave está en trabajar el equilibrio entre estas dos dimensiones. No hay que desconocer los aspectos normativos y, tal vez, más burocráticos de este espacio, pero ello no debe ir en detrimento de la mirada pedagógica. De hecho, la revisión de los fundamentos pedagógicos de la FPS a lo largo de todo el trayecto y no sólo como una instancia final, conlleva la revisión del trabajo en las aulas, la existencia de mayores espacios de práctica pensados con relación a los objetivos de formación, la organización y estructuración de estas instancias que, finalmente, posibilita que los/as estudiantes accedan a estas experiencias y, en paralelo, asienta los mecanismos que garantizan de manera general la formación práctica y se cuenta con referencias de cara a la acreditación de cada propuesta formativa.

En este contexto, es importante poder pensar en la gestión de los trayectos de manera integral, atendiendo a la tarea de promover mayor autonomía y recursos al estudiantado, ya que la ausencia de instancias de articulación entre los diferentes seminarios y de actividades que conduzcan de manera progresiva a la adquisición de herramientas, capacidades y/o destrezas, más que de conocimientos estancos puede provocar, además, un vacío al momento de proyectar y desarrollar el TIF. En este caso, no hay una mirada concreta sobre la realización del TFI porque la atención está puesta en la gestión de la FPS y las actividades prácticas de los seminarios. No obstante, las actividades prácticas realizadas en el marco de la elaboración del

TFI están consideradas como parte de la FPS según la normativa vigente. Puede ser una opción comenzar a trabajar con la dirección de cada trayecto la posibilidad de incluir en los seminarios actividades que, eventualmente, deriven en un proyecto de TFI. Esto implica definiciones sobre qué se espera del trabajo final de un especialista para cada carrera o de manera general, que no es que no existan, pero lo que se infiere de las entrevistas es que no hay una mirada de conjunto que permita el análisis del devenir de las especializaciones en su totalidad y, sobre todo, escindida de lo que ocurre en las maestrías.

Abordar no sólo las prácticas docentes, sino la gestión de los trayectos desde un enfoque constructivista “implica entender la enseñanza como un proceso que no se centra en la transmisión de información al alumno, sino que debe focalizarse en el desarrollo de habilidades para construir y reconstruir conocimientos en respuesta a la demanda de un determinado contexto o situación” (Gros Salvat, 2001, p.p 229-230). Las aulas virtuales analizadas, aunque con configuraciones didácticas muy diferentes, muestran prácticas docentes articuladas en función de “comprobar” la adquisición de los conceptos más relevantes por parte de los/as estudiantes. Al respecto, Marcelo Luis Aceituno (en Gergich, M., Imperatore, A., comp., 2017) sostiene lo siguiente:

En el ámbito académico (...) predomina una idea del conocimiento restringida al discurso verbal escrito como único medio que permite desarrollar habilidades intelectuales. Esta concepción desestima la validez de cualquier otra forma de representación como fuente de saber o inspiradora del pensamiento. Se trata de una mentalidad anacrónica que impide avanzar en el sentido de una construcción del conocimiento que se adapte coherentemente con la sociedad mediática y digital en la que estamos inmersos. (p. 85)

Ello se observa no sólo porque la producción de conocimiento gira en torno a los materiales teóricos, sino porque la diversificación de recursos para trabajar los contenidos es escasa y, además, no suele haber intercambio entre docentes y/o estudiantes durante el proceso. No es sencillo desandar la mirada sobre la formación teórica (centrada en el texto escrito), pero sí es necesario discutir sobre su articulación en los espacios virtuales que habilitan diferentes formas de trabajo. Se pueden evaluar los conocimientos teóricos a partir de una pregunta concreta, o se pueden evaluar en función de su utilización en el análisis de una problemática, el diseño de una política o un plan de desarrollo, etc. El enfoque sobre el que se opta en este TFI boga por las actividades del segundo tipo, en la comprensión de que el trabajo con

actividades que resultan motivadoras, que promueven la autonomía, que ponen en contacto a los/as estudiantes con los temas que los/as motivan o con su entorno más inmediato, por mencionar algunos ejemplos, habilitan el pensamiento reflexivo mucho más que la memorización de un concepto y, más importante, se asientan en una mirada sobre los/as estudiantes y sobre la educación que tiene en cuenta los procesos subjetivos.

La encrucijada está en la posibilidad de contar con un equipo docente formado en la modalidad que pueda diseñar espacios de enseñanza acordes. La Especialización en Docencia en Entornos Virtuales ofrece una formación integral, pero no se puede establecer como requisito indispensable para ejercer que la totalidad de los/as docentes que dictan seminarios a distancia cursen este trayecto (las dificultades para implementar algo así son de diversa índole). No obstante, tampoco es posible desarrollar acciones tendientes a mejorar la EAD sin capacitación y, en este sentido, el análisis arroja como resultado la importancia de difundir, promover y fortalecer el acceso a estos espacios. Desde la Coordinación de Formación y Capacitación Docente -de la Secretaría de Educación Virtual de la UNQ- se ofrecen cursos periódicos de capacitación en EAD y muchas veces, se programan en función de la detección de necesidades concretas. Un término medio entre hacer una especialización completa sobre EAD y contar con aulas virtuales que constituyen una copia digital de las clases presenciales, puede estar en la realización de cursos intensivos o de corta duración que aborden los aspectos técnicos y pedagógicos del campus virtual (que infieren en lo que allí sucede tanto o más que el conocimiento sobre cómo cargar un video); sobre todo, cursos destinados a directores y directoras, ya que tienen entre sus funciones planificar y supervisar las carreras, y, si el trayecto se dicta de manera integral en el campus virtual, esta tarea debe incluir la mirada sobre los fundamentos de la EAD y sobre cómo diseñar espacios de enseñanza y aprendizaje en un entorno virtual.

Sara Osuna Acedo (2007) sostiene que “cualquier plataforma digital (...) lleva implícita una concepción educativa determinada. El hecho de que una plataforma ofrezca mayor o menor autonomía a sus usuari@s, mayor o menor poder de decisión, implica una concepción más o menos constructivista” (p. 43), e implica configuraciones didácticas diferentes. Las propuestas analizadas demuestran (con diferentes grados) la intención de adaptarse a la modalidad, pero en general esa adaptación está basada, por ejemplo, en la inclusión de materiales educativos en distintos formatos o en propuestas de intercambios en los foros que terminan siendo un monólogo debajo de otro, es decir, la fórmula de siempre oculta en otras formas. Desandar ese camino, que es un camino de hábitos y -muchas veces- resistencias, implica formación y tiempo.

Gisela Schwartzman, Fabio Tarasow y Mónica Trech (2014) reúnen en un breve listado lo que consideran las ideas centrales a las que debería responder (según el criterio y a las experiencias de los/as autores/as) todo proyecto de enseñanza y aprendizaje que se piense para un entorno virtual desde fundamentos constructivistas (pp. 41-42):

- el reconocimiento de los múltiples contextos en los que se desarrollan los procesos de enseñanza y de aprendizaje (...);
- la tecnología concebida como territorio donde se circulan los contenidos, se producen las interacciones y transcurre la propuesta educativa;
- las interacciones con el contenido, con los docentes, con los colegas/compañeros; y la construcción de conocimientos a través de la colaboración entre pares (...) como constitutivas de los procesos de aprendizaje;
- la comunicación en diferentes espacios temporales (sincrónicos, asincrónicos) y mediada por la tecnología;
- las actividades de aprendizaje de los participantes como eje organizador de la propuesta pedagógica;
- la selección de contenidos valiosos, de soportes y recursos apropiados, que faciliten la realización de las experiencias y tareas previstas;
- el docente como guía y mediador de los procesos de aprendizaje.

La lista enunciada no pretende agotar la discusión sobre las posibilidades de la educación en línea, pero sí es un buen acople de la concepción de la modalidad que se fue trabajando y construyendo a lo largo del trabajo.

La propuesta, finalmente, es abordar todos estos puntos de manera colaborativa, es decir, a partir de una o varias reuniones en las que estén presentes los/as directores/as de los distintos trayectos para que puedan analizarlas de manera conjunta e intercambiar miradas sobre cómo resolver, por ejemplo, la identificación de estudiantes de maestría y especialización en el aula virtual y trabajar esos dos perfiles en un mismo curso, o la incorporación de actividades para la FPS; pero también poner en común definiciones generales sobre la formación de especialistas o la modalidad virtual. Son cuestiones asentadas en las distintas normativas que se dan por sentadas y puede ocurrir que con el tiempo vayan modificando su sentido a la luz de nuevas prácticas.

Notas sobre el proceso de realización del TFI

Transitar de manera virtual un trayecto que tiene como objetivo formar docentes para la modalidad a distancia es, tal vez, el ejemplo más claro que me permitió comprender, por haberlo vivido en carne propia, por qué es importante el desarrollo de actividades para la formación profesional centradas en el hacer, acompañadas de una adecuada orientación docente. Esta última reflexión se corre del tono general que intenté sostener para la mayor parte del texto, por tratarse de un trabajo “académico”, pero, me parece importante, luego de hablar de aprendizaje como proceso y de los aspectos subjetivos de la formación, dedicar un breve espacio a comentar algunas cuestiones que, aunque tienen una impronta personal, no dejan de ser producto de una reflexión en la que confluyen elementos disciplinares sobre la modalidad ancladas a mi posicionamiento pedagógico, mi tránsito como estudiante de la EDEV, como estudiante a distancia, y, además, como personal administrativo de la Secretaría de Posgrado. El trabajo final que decidí realizar es producto de todo eso y tiene sentido sólo a partir de la posibilidad de realizar un aporte al espacio en el que me desempeño profesionalmente, perspectiva que no podría haber considerado de estar trabajando en otro lugar (aunque seguramente el tema hubiese sido otro).

También abordé un tema que surgió de una motivación personal. El proceso de definición del problema fue arduo, no sólo porque no lograba delimitarlo, sino porque no estaba trabajando en línea con mi posicionamiento pedagógico y ello derivó en la escritura de un primer proyecto, que debí redefinir casi en su totalidad en un segundo texto con el que definitivamente me sentí más cómoda.

La cercanía temática, el desafío personal, la posibilidad de contribuir a la comprensión sobre el desarrollo de un aspecto concreto de la formación a distancia para los trayectos de posgrado, el acceso a la información y a las personas... todo fue parte del trabajo. Es decir, no hice el TFI únicamente leyendo la bibliografía de la carrera, sobre la que tuve que volver varias veces (porque una cosa es hacer un trabajo para una materia y otra muy diferente leer los textos de cara a un proyecto real que tiene como objetivo la integración de los aprendizajes). No es que no se pueda hacer un TFI o transitar los seminarios sólo leyendo bibliografía; tampoco se trata de desconocer la importancia de la formación teórica (hay muchos estudios que analizan la relación teórica/práctica específicamente sobre los que, por cuestiones de extensión del TFI y disponibilidad, no pude ahondar), pero puedo afirmar que como estudiante que está formándose en la modalidad, aprendí mucho más sobre el rol docente a partir del desempeño de algunas de las docentes de los seminarios que hice, que con la lectura de la teoría, aprendí

formas diferentes de evaluación del proceso viéndome involucrada en ellas, lo mismo puedo decir del trabajo colaborativo y otras situaciones.

Hice un TFI dedicado a la formación práctica profesional que encuentra su cauce en la reflexión disciplinar a partir de un trabajo concreto y, a la luz de las conclusiones que arrojó este proceso, que de ninguna forma fue lineal, ya que a la par que avanzaba en el análisis y en la escritura volvía sobre los distintos textos, una, dos, tres...las veces que fueran necesarias para comprender, realmente, que lo estaba leyendo me permitía dar cuenta de una mirada particular sobre la EAD, que no es la única, pero sí la que creo que ofrece mejores posibilidades educativas.

El tránsito por los seminarios de la EDEV, además de contribuir a mi formación docente, me permitió mirar mi labor en la Secretaría de Posgrado con ojos de analista, disfrutando del extrañamiento que implica observar desde “afuera” procesos con los que convivo de manera cotidiana. Todavía me pregunto si este trabajo hubiese sido posible sin los aportes del trayecto con relación a la forma de pensar la EAD.

Reconozco que, tal vez, se trata de un TFI demasiado centrado en los fundamentos pedagógicos de la EAD que, por ejemplo, casi no reflexiona sobre los aspectos técnicos del campus virtual o sobre las particularidades de la comunicación mediada tecnológicamente entre docentes y estudiantes, y estudiantes entre sí, pero ello reside en la creencia que de los fundamentos pedagógicos determinan toda acción docente y que de nada sirve saber qué tipo de canales de comunicación tenemos a disposición en el campus virtual, si se concibe el aprendizaje como un proceso solitario de memorización de conceptos.

Queda pendiente el análisis sobre el rol de los/as tutores, que apareció en las entrevistas vinculado al seguimiento y acompañamiento, pero ello podría ser tema de otro TFI.

Otro tema interesante y sobre el que no hablé es el de “formación en competencias”, asociado a la formación en el dominio de la práctica y a los saberes que surgen como producto de la experiencia. Como con el resto de los apartados, me vi en la necesidad de acotar el marco teórico a aquellas cuestiones que me resultaban más cercanas, pero constituye una deuda con mi proceso profundizar al respecto.

Bibliografía y recursos consultados

Andreozzi, M. (2011). *Las prácticas profesionales de formación como experiencias de pasaje y tránsito identitario*. Archivos de Ciencias de la Educación, 4a. época. 2011, Año 5, No. 5, p. 99-115. Recuperado de:

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5431/pr.5431.pdf

Coll, C. (2004). *Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación*. Revista Electrónica Sinéctica, núm. 25, pp. 1-24

Coll, C, Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., Zabala, A. (2007). *El constructivismo en el aula*. México: Editorial Graó.

Coll, C. y Monereo, C., compiladores (2008). *Psicología de la educación virtual. Aprender y enseñar con las Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Madrid: Ediciones Morata, S. L., pp 179-251.

Díaz Barriga Arceo, F. (2006). *Enseñanza Situada: Vínculo entre la escuela y la vida. Introducción*. Cap. 1: *Principios educativos de las perspectivas experiencial, reflexiva y situada*. Cap. 3: *El aprendizaje basado en problemas y el método de casos*. México: McCraw-Hill/ Interamericana Editores, S.A. DE C.V.

Domínguez, N., Valdés, R. y Zanduetta L. (coordinadores) (2013). *Aportes teórico-metodológicos para la investigación en Comunicación*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Freire, P. (1971). *La Educación como práctica de la libertad* (3ª ed). Montevideo - Uruguay: Edit. Tierra Nueva.

Gergich, M., Imperatore, A., compiladoras (2017). *Innovaciones didácticas en contexto*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Gros Salvat, B. (2001). *Constructivismo y diseños de entornos virtuales de aprendizaje*. Revista de Educación, núm. 328, pp. 225-247

Gros Salvat, Begoña (2018). La evolución del e-learning: del aula virtual a la red. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 21(2), pp. 69-82. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.2.20577>

Juárez de Perona, H. (s/f). *Aprender y enseñar a distancia*. Recuperado el 17/03/2020 de: <http://www.sagrado.edu.ar/boletines/bole32/aprender.pdf>

Larrosa, J. (2006). *Sobre la experiencia*. ALOMA, Revista de Psicología, Universitat de Barcelona. pp. 87-112.

Litwin, E. (comp). (2000). *La educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa*. Argentina: Amorrortu Editores.

López, S. (2014). *Estrategias de enseñanza: hacia la narrativa digital transmedia en el aula virtual*. Tesis de Maestría, UNED. Madrid. pp. 21-33.

Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. I. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. (1era ed). Buenos Aires: Emecé Editores.

Onrubia, J. (2005). *Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento*. RED. Revista de Educación a Distancia, número monográfico II. Recuperado de: <http://www.um.es/ead/red/M2/>

Osuna Acedo, S. (2007). *Configuración y gestión de plataformas digitales*. Madrid: UNED.

Pérez, S. e Imperatore, A. (comp). (2009). *Comunicación y educación en entornos virtuales de aprendizaje: perspectivas teórico-metodológicas*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Resolución N° 160. Ministerio de Educación de la República Argentina, Buenos Aires, 29 de diciembre de 2011.

Resolución N° 106. Consejo Superior de la Universidad Nacional de Quilmes, Quilmes, Buenos Aires, 27 de marzo de 2013.

Resolución N° 449. Consejo Superior de la Universidad Nacional de Quilmes, Quilmes, Buenos Aires, 30 de octubre de 2013.

Resolución N° 564. Consejo Superior de la Universidad Nacional de Quilmes, Quilmes, Buenos Aires, 18 de diciembre de 2013.

Resolución N° 073. Consejo Superior de la Universidad Nacional de Quilmes, Quilmes, Buenos Aires, 26 de marzo de 2014.

Resolución N° 158. Consejo Superior de la Universidad Nacional de Quilmes, Quilmes, Buenos Aires, 29 de abril de 2015.

Resolución N° 469. Consejo Superior de la Universidad Nacional de Quilmes, Quilmes, Buenos Aires, 28 de octubre de 2015.

Resolución N° 071. Consejo Superior de la Universidad Nacional de Quilmes, Quilmes, Buenos Aires, 21 de diciembre de 2016.

Resolución N° 00364. Rector de la Universidad Nacional de Quilmes, Quilmes, Buenos Aires, 19 de marzo de 2020.

Resolución N° 441. Rector de la Universidad Nacional de Quilmes, Quilmes, Buenos Aires, abril de 2020.

Salomon, G. y Almog, T. (1998). *Psicología educativa y tecnología: una cuestión de relaciones recíprocas*. Teachers College Record, 100(2).

Schwartzman, G, Tarasow, F. y Trech, M. (2014). *De la educación a distancia a la educación en línea: aportes a un campo en construcción. Dispositivos tecnopedagógicos para enseñar: el diseño en la Educación en Línea*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones; Flacso Argentina, pp. 37-62.

Taylor, S., J. y Bogdan, H. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: ediciones Paidós, pp. 11-174.

Anexo I
Entrevistas

Cuestionario de referencia:

1. Considerando que la Especialización se dicta completamente a distancia: ¿es un inconveniente la virtualidad a la hora de pensar la FPS? ¿Por qué si/no?
2. ¿Qué desafíos tiene el cuerpo de gestión de la carrera en relación a la organización e implementación de espacios de FPS?
3. ¿Conoces la Resolución del Consejo Superior N° 106/2013 que reglamenta la FPS para las especializaciones y maestrías Académica de la UNQ?
4. ¿Actualmente, cómo se resuelve el espacio de FPS hacia el interior del Campus Virtual, es decir, qué instancias lo garantizan? ¿Se piensa de manera integral, a lo largo de todo el trayecto, o se trabaja hacia el interior de los distintos seminarios?
5. ¿Existe algún proceso de seguimiento de los espacios de FPS? ¿Lo resuelven los y las docentes o hay otras instancias de diagnóstico sobre este aspecto (por ejemplo, tutorías)?
6. ¿Existe una modalidad de acreditación de horas y/o actividades de FPS?
7. En el marco de la carrera, ¿qué importancia tiene la práctica profesional en un espacio concreto?
8. Teniendo en cuenta el perfil del egresado que propone el trayecto, desde la gestión de la carrera: ¿existen definiciones con relación a cómo debe implementarse la FPS para el desarrollo de las aptitudes o destrezas con que se intenta formar a los estudiantes? (en caso afirmativo desarrollar cuáles son esas definiciones).

Entrevista Alejandra Pía Nicolossi (30/10/2019)

M: Más o menos te conté por dónde va la línea, como lo voy a trabajar en los entornos virtuales me interesa saber si la virtualidad es un inconveniente a la hora de pensar espacios de FP para la ECDA

P: No creo que sea un inconveniente. me parece que es algo que hay que problematizarlo y trabajarlo. En la carrera que yo dirijo, en la especialización, que ya de por sí la especialización es profesionalizante y tiende a la FP fuerte, si bien la realización de obra es una salida posible, el audiovisual tiene mucho de prácticas múltiples y heterogéneas. Hasta ahora todo lo que son las prácticas dentro de la carrera nosotros las enmarcamos dentro de los cursos que hay algunos que son netamente prácticos, al 100%, y hay otros que son teórico-prácticos; y después el TFI, que puede ser modalidad realización de obra, o no: diagnóstico, producción de proyectos y demás... Hasta ahora -la Especialización es del año 2012 y yo ingreso en la dirección en el 2016-, no tenemos ningún caso que no hayan podido terminar algún curso o el TFI por problemas que no tienen cómo resolver la parte práctica. Después, el Campus da muchas herramientas y lo que buscamos los docentes es tratar de evitar una mirada determinista-tecnológica de pensar la actividad práctica en función del recurso, sino decir “bueno, para entender o reflexionar sobre determinado concepto o proceso de producción, o lo que sea, pienso esta actividad y bueno...cómo lo puedo resolver con el recurso que tengo”.

Otra cosa que implementamos, teniendo en cuenta que hay muchos estudiantes que tienen un perfil realizativo fuerte, y que hay mucha producción de obra, y porque además al interior de los cursos hay cuestiones realizativas y todas se hacen en conjunto, en grupo, porque la producción audiovisual es inter...entonces, por un lado, armamos convenios. Nosotros tenemos la REDCOM, que son las carreras de comunicación y a partir de este año implementamos con la RENAU, que es más específica, que es la Red de los CEPA (Centro de Producción Audiovisual) y de las señales universitarias; porque hay universidades que tienen CEPA, pero no tienen producción audiovisual; por ejemplo, la Universidad de Avellaneda tiene un CEPA, pero no tiene una carrera ni ligada a comunicación, ni a diseño de imagen. Entonces, con esos convenios nosotros nos cubrimos que si el estudiante necesita hacer una práctica realizativa y necesita infraestructura, a través de los convenios que son mediados por el CIN, lo puede resolver.

M: ¿Estos convenios cómo se acuerdan? ¿Por dónde pasan?

P: La REDCOM es por la dirección de las carreras de Comunicación de las distintas universidades.

M: ¿De grado y posgrado?

P: En la REDCOM están las de grado

M: ¿Pero posgrado tiene acceso desde la carrera a trabajar en ese marco?

P: Exactamente. Y la RENAU lo mismo...

M: No está institucionalizado en un papel, pero por el convenio que tienen las carreras de grado...

P: Sí, se hacen las prácticas. Incluso no sólo para los graduados y estudiantes, sino para el personal de servicio que trabaje en los CEPA y que se esté formando...

M: Pero es sólo a demanda del estudiante, no hay una propuesta de trabajar ahí por parte de la dirección de la carrera o de los docentes...

P: Exacto, es una forma de cubrir una necesidad que pueda surgir del estudiante. También nos pasa, un poco por el perfil de estudiante que tenemos, primero el acceso a las tecnologías, porque vos podés tener una cámara semi-reflex, de mediano acceso, y podés trabajar el audiovisual, no necesitás tener la mega-híper cámara, para las prácticas al menos te sirve... Los programas de edición hay mucho que es gratuito o crackable...esto no lo grabes (risas), pero como hay monopolio, bueno...hay que crackear porque son muy caros. Pero hay un acceso a la tecnología que es distintos que hace 20 años atrás entonces facilita mucho que uno pueda tener sus herramientas, grabar con un celular o editar ahí mismo. Entonces las prácticas como son colaborativas y es por roles, de pronto si alguien tiene mayor dificultad de acceso a una cámara, trabajará colaborativamente con alguien o hará otro rol y bueno...también la práctica es por roles, porque uno puede venir a decir "se tiene que formar en todos los roles". Bueno, no necesariamente, y además no es una carrera de perfil técnico o que van a salir cineastas o directores de tv. Es una carrera que propone prácticas reflexivas sobre el audiovisual, ya sea producción de diagnóstico o de proyectos de intervención o de diseño de políticas públicas o de una realización. Entonces, no es que es el perfil único y centralizado.

M: Un poco me comentaste, pero ¿hay un trabajo con los docentes en relación con hacer énfasis en la formación práctica o se da por el tipo de carrera, por esto que venís comentando, por el tipo de trabajo que exige la carrera?, es decir, ¿está organizada la formación práctica?, ¿está pensada?, ¿está presente en el plan de estudios? ¿lo trabajan?

P: Sí, de hecho, hay materias que son netamente prácticas, que son las 40 horas prácticas por plan y el resto son teórico-práctico donde la carga teórica es mayor. Depende el curso, pero está previsto como el plan de que es una articulación.

M: ¿Con los docentes hay una reflexión sobre esto o es más independiente el trabajo de cada docente?

P: Es bastante independiente porque yo creo que viene de un modo de trabajo de grado, que se profundiza en el posgrado. Así como se hacen los trabajos prácticos en las carreras de grado, en posgrado se profundiza sobre esa metodología, y es libre cada docente como quiere articular la práctica con la teoría. Hay materias que el final del curso es la realización de una *teaser*, de una serie web, documental, y en otros casos es el análisis| de una serie de ficción...

M: Osea, el espacio de formación práctica vendría garantizado por estos trabajos prácticos en los cursos y por el TIF...

P: Exactamente.

M: Y la resolución sobre formación práctica supervisada, ¿la conocías?

P: La conocí a partir de la acreditación de CONEAU. Sabía que existía... o sea la conocía por haber sido consejera del departamental de la comisión...bueno, donde caen todos los convenios...entonces, enfermería tenía muchas horas de prácticas supervisadas, cosa que la carrera de grado nuestra de comunicación no tiene. No sabía que eso estaba en posgrado y después cuando leí el plan, lo vi en el plan, pero no sabía que tenía un documento específico que reglamenta hasta que llegó la reacreditación donde hacés una inmersión en los reglamentos.

M: Claro...la 160 que es la que reglamenta cómo deben desarrollarse las carreras de posgrado dice que las especializaciones y las maestrías profesionales deben tener un fuerte componente

de formación práctica. Yo también estoy en proceso de investigación y cuando llego a esta resolución sobre la FPS en posgrado entiendo que es una forma de regular las características o las modalidades que puede adquirir en nuestras carreras. Lo que me empiezo a preguntar es cómo en el campus virtual se resuelve una necesidad que, de alguna forma, por como está planteado, debería ocurrir en un espacio físico concreto. Un poco hablamos de esto...me explicaste que el Campus para la carrera no es un limitante, sino por el contrario.

Sobre los procesos de seguimiento o acompañamiento de la FPS: ¿hay alguna planificación con relación a eso?

P: No, planificación así formalmente no. Es un trabajo muy del docente en el aula. Lo que nosotros implementamos es extracurricular un poco para ayudar el desarrollo de los TFI, que es como un taller de acompañamiento, que cuando vemos que ya hay muchos planes aprobados y TFIs en desarrollo, es decir, donde hay una masa crítica y tuvimos una experiencia de hacer ese taller y con ese taller hubo tres graduados que terminaron su TFI. Entonces, en ese sentido, este curso tenía muy encima la mirada sobre los procesos de seguimiento.

M: ¿Esto parte de una detección concreta, de una necesidad de la carrera?

P: Exacto. Veíamos que entregaban los planes y que había varios estudiantes en condiciones de desarrollar y entregar el TFI y no estaba ocurriendo

M: ¿Y eso con quién lo articularon? ¿Con Nancy, Ile?

P: Surgió por parte de la carrera, se lo planteamos a Nancy, estuvo de acuerdo y tuvimos esa primera experiencia que habrá sido en el 2017. Se habían anotado como 10, después formalizaron 5 y terminaron 3.

M: Esos tres que se anotaron, ¿fue a propuesta de la carrera?

P: Hacemos un relevamiento a partir de un estado de situación y nos contactamos con ellos. ...nos contactamos y se interesaron y después por diversos motivos no siguieron, pero los tres que siguieron se graduaron y uno ya es docente de la Especialización, ya participa como jurado de Tesis, todo.

M: Un poco hablamos sobre esto del acompañamiento y, por otro lado, si hay acreditación. En algunas carreras, por ejemplo, tienen que presentar una carta de acreditación de tutorías, pero las especializaciones en general no presentan las cartas, al menos en el trabajo diario no ocurre, pero por ahí hay otras instancias de acreditación de la práctica...

P: No, porque por plan de estudios no está especificada la carga de las prácticas. Salvo en los cursos, como decir "lo de prácticos son 40 horas", pero no hay separado que diga "carga de FPS, X cantidad". Creo que la Especialización de Ciencias Sociales tienen algo así, o con las horas de tutorías.

M: Si, en el PE tiene una carga horaria de formación práctica

P: Si, yo recuerdo cuando estaba en la Comisión que les pedías las cartas, que también se hace en el proceso de los cursos y demás y ellos tenían que presentar una carta para formalizar eso, pero en la nuestra no tenemos, o al menos yo como entiendo el plan no lo tenemos

M: ¿Cómo piensan, desde la gestión de la carrera la FP, ya más tendiendo a una definición en el marco de la carrera...qué incluye la FPS? Un poquito me contaste esto de "no es tan técnico, sino que tiene varias aristas", pero ¿lo discuten en la Comisión, con los/las docentes, si hay un acuerdo de hacia dónde debería ir la FPS?

P: No, formalmente no. La discusión pendiente para discutir sobre lo práctico es con relación a la maestría, siendo una maestría tan específica en Comunicación Digital Audiovisual, de otros formatos de tesis más ligados a la FP más estricta, pero ahí entre justamente en qué sentido tendría la especialización, que es un perfil más que habilita lo realizativo, lo profesionalizante. Esa discusión está ahí latente, pero no tuvimos encuentros programados para discutir, ni planificar eso, ni puntualmente la FP

M: por lo que escucho, como que va decantando por la organización misma de la especialización

P: Sí, y la especificidad, porque es muy específica la carrera

M: Una de las cosas que leía mientras buscaba definiciones para el marco conceptual tenía que ver con cuál es el sentido de la FP...yo lo leí en relación a las carreras de grado que encontré un texto que me gustó porque hablaba de un pasaje identitario del ser estudiante a empezar a ser profesional, como una de las formas o sentidos que puede adquirir la FP, y otro de los interrogantes que tengo y quiero trabajar es cuál es el sentido de la FP para un estudiante de posgrado que, en general, ya son profesionales... ¿Qué intuís o qué sabes de los profesionales que eligen hacer la especialización, con qué objetivos llegan?

P: Justamente, para hacer una síntesis ahora mientras hablo con vos, que es lo que veníamos hablando en el pasillo, de siempre proponerle al estudiante que entienda su proceso reflexivo en virtud del ámbito profesional de práctica cotidiana en el que esté inserto, que no sea una temática alejada de su contexto porque, justamente, para comprender y poder reflexionar sobre su día a día en su trabajo, que tenga mayores recursos para poder intervenir de una mejor forma, ya sea para identificar problemas y solucionarlos, para hacer planificaciones sobre determinadas cuestiones, para hacer diagnósticos, siempre hablando a nivel comunicacional.

M: Entonces, el perfil del estudiante...no es que vienen de una carrera de enfermería y quieren hacer comunicación...

P: Tenemos casos raros, que los abrazamos porque uno tampoco los conoce en su subjetividad, pero algún tipo de relación o vinculación quieren tener con el campo de la comunicación, pero la mayor parte vienen de una formación muy realizativa entonces buscan una pata más conceptual/reflexiva, o vienen de educación o de comunicación social o de periodismo, de carreras por ahí más técnicas. Y después las tangenciales, alguno de diseño gráficos, pero hemos tenido también de artes escénicas, algún abogado... Pero en relación con la pregunta, y del perfil, para mí la clave es esa, encontrar en el posgrado mayores herramientas para poder reflexionar críticamente sobre la propia práctica profesional en la que están insertos. ...es mi percepción de que, para uno, que está dentro de lo académico, es obvio que uno va a estudiar con lo que tiene un acercamiento desde algún punto de su vida, ya sea su práctica, su trabajo, lo que sea y no es tan así porque vienen casos que te dicen "¿y bueno qué hago del TFI?", y bueno... "¿vos dónde trabajas y con qué trabajas?", y... "yo soy documentalista y estoy en un...", qué se yo, un caso concreto: "estoy haciendo un documental sobre las campañas por el aborto en Ecuador", por ejemplo, o "eso terminé haciéndolo ahora, pero venía a hacer un documental sobre DDHH...¿sobre qué hablo?". Bueno..."vos acabas de hacer un documental sobre DDHH,

bueno...sobre una práctica sobre la memoria, sobre cómo intervenir desde el documental” ... Pero lo pensaban como si fuera algo ajeno, la Tesis, como algo abstracto, ajeno, a una práctica...

M: Una de las cosas que se me ocurre en relación a eso, que tiene que ver con cómo se lleva efectivamente en la práctica el cursado y...a ver...yo hice la EDEV e hice los cursos con algunos docentes que coincidían en dos o tres cursos y en esos casos se puede notar la coherencia dentro de la carrera...pero hay cursos que parecen sueltos...poder empezar a pensar un poco la articulación integral de los cursos, una línea general que tiene, yo creo, que salir de la gestión, de la dirección de la carrera, trabajarlo en Comisión y luego con los docentes, y, por otro lado, que estos trabajos que se hacen en los distintos cursos se vayan orientando hacia el TFI.

P: Sí, eso nosotros lo planteamos en una de las reuniones con docentes, que a veces tenemos más o menos continuidad por la época del año o acordar...siempre en la primer clase en el foro unos se presenta, quién soy, de dónde vengo, qué hago, entonces un poco que el docente haga como un primer mapa de intereses y empezar a ayudar desde el principio a que el estudiante pueda reconocer por dónde relaciona o de dónde viene, qué hace y sus intereses, qué les gustaría desarrollar y que el estudiante sea consciente sobre eso de modo tal a que cada curso que haga le sirva como una especie de arista, un prisma de abordaje de ese problema, objeto...

M: o que un curso...

P: eso es como un camino ideal, porque cuesta definir. Uno no tiene claridad a los 5 minutos que entra a una carrera...pero lo hemos planteado.

M: Sí me parece importante que eso se pueda decir, más allá de la estrategia que haya detrás...y también, para el marco conceptual, leí sobre constructivismo y sobre la forma de plantear problemas o situaciones que posibiliten distintas respuestas, que una consigna sea lo suficientemente abierta como para que puedan desplegarse distintas realizaciones con un mismo objetivo.

P: ...que haya una apropiación personal de esa consigna.

M: Esa es otra de las ideas, que son preconcepciones a partir de lo que fui leyendo y por donde se me ocurre que puedo llegar a aportar ideas de trabajo

P: Yo me acuerdo, y estos son casos particulares de mi experiencia de curso, que es sobre ficción televisiva, y una de las primeras consignas en un foro era "qué ficciones recuerdan y por qué". La mayoría terminó haciendo los trabajos finales sobre eso, porque al pensar por qué habían encontrado problemas...

M: claro, qué es lo que hace que uno recuerde tal producto...

P: Exacto...o tal temática, o porque era del exterior...uno que vivía afuera entonces a través de...era un extranjero en Argentina que veía en Argentina una ficción de su país y entonces eso lo conectaba con su proximidad cultural...fue intuitivo, para mí era para saber si sabían ficción y me encuentro con un mundo de problemas sobre cada ficción a través de la memoria que tenía cada estudiante. Entonces, cuando llegó el momento, digo: "recuperen la primera clase, vean por donde les ha pasado en esa intuición" -al menos a priori, porque en algún lado está inconsciente- "qué problemas aparecieron ahí y busquen si eso..."

M: que no es menor, tiene que ver con la experiencia...

P: la mayoría sacó el trabajo final, que era tipo ensayístico, tipo paper o artículo, en relación a alguna ficción con los temas que hayamos trabajado durante...y la mayoría fue a esa primera clase y recuperó lo que había salido de un ejercicio de memoria. Para algunos fue más emotivo, para otros fue más reflexivo, pero aparecieron un montón de cosas. Esto no sé si es constructivismo, pero bueno, tiene que ver con eso que está ahí y que tiene una genealogía en la biografía

M: sí y que tiene un anclaje muy concreto desde lo personal

P: desde lo situado: dónde naciste, en qué lugar, con qué condiciones socioculturales, socio-económicas. De esa experiencia aparecieron millones de cosas.

M: Bueno Ale, ¿algo más que quieras agregar...?

P: Para mí la modalidad es todo un aprendizaje y me parece que hay que insistir mucho en la capacitación de comprender la tecnología de una forma constructivista también, que no es el

copy-paste, no es hacer el aula en lo digital, sino para lo digital, que no es transpolar lo presencial...si vos entrás a una clases que es todos words colgados... yo me mato (risas), entonces somos incisivos y tratamos mucho, bueno con Susana y siempre que están los cursos los difundimos y a parte viste que CONEAU los va a poner como...obligatorios, hay que acreditar que se ha pasado por ahí, pero hay una realidad que es toda una cultura nueva también para el docente y que hay que trabajarla mucho... Metemos la presión "miren que CONEAU mira", pero no es por CONEAU, es para entender la dinámica de lo que es un campus virtual y bueno, para el estudiante también es un trabajo enorme la cultura universitaria a distancia, así como uno tiene también sus problemas y dificultades para la cultura universitaria presencial, en la modalidad virtual...es otro TFI.

Entrevista a Cristina Iglesias (04/11/2019)

M: Considerando que la Especialización se dicta completamente a distancia: ¿es un inconveniente la virtualidad a la hora de pensar la FPS?

C: Uno podría imaginarse que es difícil, si no lo intenta, pero sí uno supone que lo virtual es muy difícil para supervisar, pero en la realidad no es así porque vos podés encargar tareas pautadas y además vas acompañando al estudiante. El único problema que es central, es que el docente no identifica quién es de la especialización y quién es de la maestría y se dirige en general a todos como si ya supieran metodología, ya supieran escribir, entonces es una barrera que el docente no se da cuenta, tal vez puede darse cuenta cuando evalúa, que no todos los trabajos son parejos, que algunos son más acotados o no tienen una buena redacción, o confunden conceptos metodológicos, o sea, el docente cuando recibe a sus participantes tiene en el campus el listado de participantes, pero nada le indica quién está cursando la maestría y quién la especialización, entonces no puede hacer una diferenciación, generalmente las tareas que encara son orientadas al que va a hacer una Tesis. A mí me ha pasado que yo en las condiciones final del trabajo de mi materia les ponía que si ya tenían tema para su Tesis, que podían orientar los aspectos que yo les pedía y hubo una alumna que me dijo "yo no voy a hacer Tesis, yo voy a hacer TIF, ¿qué hago?".

M: O sea, la dificultad radica en no poder identificarlos...

C: identificarlos, y hacer dos tipos de trabajos diferentes. O sea, un trabajo más orientado a lo profesional y otro más a lo académico. Porque en general el que hace un TIF no tiene formación ni metodología, tanto para investigar como para redactar, organizar un trabajo final

M: En cuanto a poder pensar un espacio que debería ser concreto... ¿Cómo está pensada la FPS en la Especialización, en relación con encontrar un espacio concreto donde desarrollar una práctica profesional? ¿Cómo se resuelve virtualmente?

C: Bueno, virtualmente yo estuve viendo recién algunos profesores que...y yo también...generalmente armás una guía para trabajo práctico, no solamente el final, trabajos con temas específicos que se están viendo y cada uno lo aplica en el lugar que vive. Uno genera espacios de consultas, que son los foros, y ahí van haciendo consultas...un ejemplo "¿puedo

hacer entrevistas a tal persona o tal otra?", o "no tengo estadísticas, ¿cómo puedo?" Entonces se va acompañando, pero además son ejercicios puntuales. Y después está el Trabajo Final que es abierto, porque también tenemos otra dificultad, que es que también tenemos alumnos orientados a la empresa y otros a los destinos turísticos, entonces los enfoques de ellos son diferentes, pero siempre se abre un foro de consultas sobre el TF o sobre los trabajos específicos, para que puedan preguntar. Inclusive hay profesores que dan opciones: hacer un trabajo teórico o hacer un trabajo práctico y tienen líneas, por ejemplo, el de Turismo chino, como también tiene estudiantes de comercio internacional, entonces de pronto él les sugiere hacer un trabajo práctico sobre posibles formas de encarar comercio con China y al alumno de Turismo le da la posibilidad de analizar teóricamente en base a insumos que el profesor da como guía para que puedan desarrollar un trabajo reflexivo sobre lo que vieron en el curso. Aparentemente son trabajos prácticos, pero son prácticas, porque realmente y, por ejemplo, en el caso de mi curso...con la evaluación de los trabajos finales...si yo te digo... una alumna hizo directrices de accesibilidad a San Juan, hizo todo un relevamiento de cuán accesible y en qué porcentaje eran los alojamientos turísticos, eso directamente como trabajo final. Me encontré con trabajos súper sorprendentes. Por ejemplo, el tema de calidad en la ciudad de Córdoba, que eso tuvo un análisis de qué tipo de certificados tenía...

M: ...sí, todo eso implica un relevamiento y no sólo análisis teórico

C: Exacto. Casi todos han hecho el trabajo porque estaban entusiasmados y aplicaban directamente la herramienta al lugar donde estaban o en la empresa en la que trabajaban, una trabajaba en una empresa pública, otra en una empresa privada y aplicaron criterios de evaluación de la calidad en las empresas

M: ¿Eso fue parte del trabajo final de tu materia?

C: Claro. Tienen las dos opciones como para poder aplicarlo a una empresa o a un destino.

M: Está bueno...una de las cosas que estoy trabajando en relación a FPS, vinculado a lo que es el constructivismo en educación es, justamente, la posibilidad de dar consignas lo suficientemente amplias como para que cada estudiante lo pueda aplicar a su entorno y resolver esta cuestión de gestionar desde la universidad un espacio concreto para la FPS, sino que lo

puedan trabajar en sus propios entornos, que tal vez resulta mucho más rico que si se dice: "te conseguí este espacio, hacé una práctica"

C: Es lo que hacen absolutamente todos, por ejemplo, un trabajo en Itatí, otro...una alumna hizo todo un análisis sobre certificaciones en Mendoza y descubrió que había pocas en el ámbito turístico, sí en bodegas...bueno, en el partido de la costa. Un alumno se dedicó a hacer el análisis de gestión de calidad del trayecto del éxodo de Belgrano, que es todo un circuito que hay en su provincia... Puerto Iguazú...esta alumna midió los niveles de calidad de atención al turista en la ultra-maratón de Misiones, Yabotí. Y muchos, por ejemplo, si trabajan en el Estado, aplican el trabajo en algo en lo que estén trabajando en turismo.

M: o sea que hay un vínculo fuerte entre...esta es otra de las cuestiones: ¿esto se da de manera natural o desde el cuerpo de gestión de la carrera se pone el énfasis...?

C: Hay un énfasis. Por ejemplo, yo tomé la materia "Política turística y gestión". El profesor les da un estudio de caso y las consignas para la guía del trabajo, pero el estudio de caso es de una política pública y lo tienen que aplicar a una política pública que elijan ellos en un lugar que conozcan. Entonces ahí ya tenés el análisis directamente...no miré todos los trabajos de este curso, pero en general lo aplican a los lugares donde están.

M: ¿Vos como directora de la carrera hacés una evaluación de los cursos, de lo que se viene trabajando?

C: Y sí

M: Y cuándo vos mirás las diferentes aulas: ¿en qué hacés énfasis?, ¿en cómo se estructura el aula?, ¿en el tipo de propuesta docente?

C: Yo miro mucho las actividades y ahora estoy siguiendo los debates, que me fascinan, porque ahí realmente ves el nivel de la propuesta del docente. Hay docentes que proponen una lectura y después surge el debate, otros proponen que aporten investigaciones, entonces más rico todavía, porque yo me entusiasmo leyendo las investigaciones. Otro docente, no sé por qué será, pero tenemos un grupo brillante, las participaciones en los debates, los intercambios, con un solo texto hace como dos meses que están debatiendo porque cada uno abre una línea nueva

de debate y el otro vuelve. También tenemos un lindo grupo porque muchos o trabajan, son docentes, investigadores, o trabajan en el sector privado, y nos ha pasado una alumna que hace poco defendió su Tesis, por el hecho de hacer la investigación para su Tesis, en el momento de elegir un director de Turismo la convocaron a ella porque tanto había investigado que era la que más sabía sobre el tema. Y después a otra alumna, que le hicieron una entrevista en la revista "Intercambios", que trabajando para su Tesis se le ocurrió hacer un programa de software para Tierra del Fuego y se le ocurrió presentarse a un concurso en España y lo ganó en el área de circuitos turísticos, porque ella detectó el problema que cuando llegaban los cruceros a Tierra del Fuego no había señal, entonces no podían manejarse con los mapas, entonces armó todo un software que se podía bajar sin conexión para que ellos pudieran empezar a recorrer la ciudad y saber a dónde iban

M: Está bueno que ustedes tengan seguimiento de estos casos

C: Y sí, lo que se puede. Muchas veces el seguimiento es estar cuando defienden y quedarnos conversando o están esperando la nota para poder ver qué les pareció, qué les gustó, que no les gustó, que es el momento en el que les encanta hablar de cualquier cosa porque están nerviosos y uno se entera cómo viven, qué hacen, a qué aplican...cuál es el futuro que prevén que van a tener a partir de ser magister, en general te lo cuentas la mayoría un ascenso en el lugar donde trabajo, lo ves por como insisten para tener el título porque lo necesitan para presentarlo... Igual hay mucho por hacer porque tampoco los profesores tienen consciencia sobre lo que hacen los otros profesores y es muy difícil convocarlos a una reunión y todavía el BigBlueButton no funciona como para hacerlo más sencillo

M: ¿Eso lo considerarás una dificultad, no poder acordar instancias, virtuales o no, con los docentes?

C: Lleva tiempo, porque coordinar horarios y porque además no tenemos una herramienta sencilla, porque a mí me pasa con los alumnos, vos ponés un horario y tenés tres que están con todo bien, cuatro que están mal, dos que todavía no entraron y uno que no puede hablar y el otro que no puede escuchar, entonces se pierde media hora...

M: ¿Vos usas estas herramientas?

C: Ahora no las estoy usando porque las últimas veces fueron deprimentes, o sea, son bárbaras cuando funcionan. De pronto vos tenés ocho personas, una no escucha, la otra te está escribiendo, la otra no tiene el audífono y hace ruido, algunos lo ven otros no, y yo me angustio. pero me ha pasado épocas que funcionaba mejor y de pronto yo ya cierro la clase y ellos se quedan conversando entre ellos, es interesante y, además, todos se ponen contentos. Pero necesitaríamos otro sistema porque si tenés que cargar el flash no sé cuánto, si tenés que tener los aparatos o no los tenés, entonces tenés que exigirle, tenés que comprarte los auriculares, el micrófono, porque sin auriculares y sin micrófono, siempre hay uno que hace ruido...pero a mí me encantaba. Es difícil...yo de pronto al principio como había hecho el curso y estaba re contenta ponía tres días, porque unos pueden un día, otros en otro...

M: ¿A parte del cursado virtual vos querías tener una instancia...?

C: Yo quería tener una instancia que era "integrando contenidos" porque mi materia realmente todo el mundo la lee y dice "qué bárbaro", pero después no integra a con b con c, no lo sabe integrar porque no lo relacionan, entonces con una charla y unas diapositivas se le juntan todos los cables, pero unos no pueden a la mañana y pueden a la noche, otros no pueden el jueves, entonces vos decís: "bueno, pongo el lunes a la mañana y el lunes a la noche"... "Ah pero yo los lunes..." y son tres, pero cuando uno tiene muchos alguien lo hace, pero a veces la vida se te complica y decís "pongo este día" y ese día por ahí tenés cinco nada más, y también me cuesta poder verlos porque también es una herramienta para grabar, pero no siempre graba o lo encontrás después, para que los demás lo puedan ver

M: ¿Qué desafíos tienen desde la dirección de la carrera -más allá de esto que me comentás del BigBlueButton- en relación con pensar la FPS y articularla en el campus virtual? ¿Está conversado, o no lo hicieron y se da de una forma más natural?

C: No, el desafío de la práctica está tomada toda la energía en el trabajo final y el docente acompaña porque generalmente dan el título del trabajo el primer día, entonces van contestando preguntas, es más, hay alumnos que te mandan un boceto mucho antes de la fecha de presentarlo para que vos lo orientes...

M: ¿Esto en cada curso? ¿Entonces, por lo que me contás, los y las docentes, están con una función de supervisión de esas prácticas? ¿Eso está organizado desde la carrera...? Yo te hago

estas preguntas porque me interesa identificar qué es lo que ya está trabajado y planificado con relación a la formación...

C: En general cuando se suben las consignas del trabajo final se abre un foro

M: ¿pero los docentes tienen directivas en relación con la supervisión...?

C: El docente antes de armarlo tiene una guía de cómo debe ser el Trabajo Final. Desde la dirección de la carrera cuando ingresa un docente nuevo se le dan todas las instrucciones, en el plan de trabajo tienen que estar los foros, los ejercicios que se harán, la fecha del trabajo final, y siempre abrir un foro...eso es una directiva

M: ¿Y esto en función de garantizar qué dentro del aula virtual?

C: Garantizar que el alumno vaya haciendo el trabajo con una dirección

M: Que vaya acompañado.

C: Exactamente, porque a veces el profesor pone las consignas y el alumno está haciendo...porque el que integra todas las materias es el alumno. El alumno que es vivo y es lógico y eficiente dice: "si estoy haciendo en Políticas públicas este tema, esto de Desarrollo local, esto de calidad, trato de que el próximo trabajo sobre el tema uso esto y lo integro con este otro tema

M: Está la carrera pensada no como cursos sueltos, sino una estructura en relación con obtener determinada formación...

C: Sí, tal cual. Vos tenés los obligatorios que te dan una formación integral, después las electivas, los orientados por cada orientación y las electivas que cada alumno elige por sus intereses, y después los seminarios, que yo últimamente estoy tratando de enfocar más en la actualización sobre temas que no están todavía muy vistos, que bueno, hay que correr atrás de los cambios. Por ejemplo, tienen ahora turismo chino, es un interés en general para los que eligen la orientación empresa o desarrollo de destinos, cualquiera de los dos, entonces es el alumno el que integra los contenidos, los va viendo y también hay una supervisión cuando se

presentan los programas y la bibliografía para que no se superpongan contenidos. En general es el director que de manera informal llama al docente y dice: "mirá este libro se está dando en la otra...", o también se sugieren actualizaciones a los docentes.

M: O sea que es una dirección bastante presente en todo el trayecto...

C: Siempre lo fue desde el principio. Noemí venía haciendo esa supervisión y además vos supervisas los programas, la bibliografía, todo...

M: Y la resolución que reglamente la FPS en Posgrado, ¿la conocías?

C: No yo la leí después que vos me la dijiste. Y otra cosa que no funciona bien son las horas de tutorías, es decir, estas horas prácticas porque son medio una ficción...que no salga grabado (risas).

M: No...más allá de lo que digamos yo necesito comprender cómo está funcionando la FP desde varios lugares: uno que tiene que ver con la organización desde la dirección de la carrera, otro que tiene que ver con lo institucional y cómo desde la Secretaría, atendiendo a la CONEAU, entendemos la FPS a partir de esta resolución, y cómo es el proceso de supervisión y acreditación; porque si bien hoy podemos pensar que es un trámite, un tutor firmando horas de tutorías, la idea es pensar cómo podemos trabajar para que esa supervisión sea un acompañamiento...

C: Tampoco queda claro quién es el tutor, si es el que está al teléfono o el que acompaña el trabajo de tesis o es el docente que ejerce tutorías, porque el docente también ejerce tutoría y después está el bendito director de Tesis que ese sí es un explotado (risas). A mí me cuesta horrores y lo estoy haciendo por conocidos, me aceptan porque no me pueden decir que no, pero hoy con la cantidad de trabajos que tiene todo el mundo, pedirle que haga una dirección de Tesis es...porque tampoco tenemos docentes suficientes dentro de la carrera como para que...ya el docente más de dos tesistas puede tener, tampoco el tema de los jurados...estamos todavía con un esquema de cuando era todo mucho más lento y era de otra forma, menos numeroso... 5 tesis, cada tesis lleva 6 jurados, tenés que buscar 30 jurados, yo no puedo invitar dos veces en el año al mismo jurado porque tiene que leerse una tesis y le lleva una cantidad de horas y lo hace de onda y realmente yo no conozco mucha gente que trabaje de onda. Es

todo un tema, porque el que dirigió 3 tesis y formó parte de 5 jurados, en su curriculum no pesa nada, una más, una menos. Ahora, a veces, si realmente si el título de la Tesis es innovador, por ahí lo hacen de puro placer. Por ejemplo, si son de Costa Rica o Uruguay es más fácil que te acepten porque lees algo nuevo que no conocés y algo vas a aprender, pero si son los típicos, remanidos, "estudio de caso de...", o esas cosas que se repiten, no quieren ser directores. El trabajo más pesado es la búsqueda de director y codirector...

M: Bueno, por lo que me comentás, la FPS hacia el interior del campus se resuelve con estos trabajos prácticos que me venís mencionando que hasta ahora resulta bastante satisfactorio. Después, lo que es el seguimiento de la FPS me contás que hoy en día recae en los docentes y sobre todo en la dirección de las tesis y que el trabajo de tutoría se vincula más a temas administrativos, o sea, no hay un seguimiento de la actividad académica...

C: No, no. No sé si es la última pregunta...pero nosotros tenemos un marco orientador de cómo debe ser el trabajo final. Si querés te lo puedo mandar.

M: ¿Ese marco orientador está pensado para maestría y especializaciones?

C: Está separado, uno para cada tipo de carrera, en función al perfil de estudiante. Inclusive el de especialización los orientamos un poco más porque presentan...algunos son medio tristes y no respetan...de pronto tampoco tienen conocimiento de definir que es un problema, que es una variable...tendrán que tener algún tipo de apoyo, o taller de escritura, o un mix, taller de escritura o cómo escribir un trabajo final, no tanto como una tesis, pero sí cómo organizar el contenido de un trabajo final, porque de pronto te hacen una descripción turística...como vienen del campo del turismo y les encantan los paisajes...no van al problema, a la identificación de variables, eso les cuesta mucho. Por supuesto, tienen un director que pelea con ellos, pero el trabajo es el doble del del director...

M: ...porque no es un rol de supervisión nada más, sino de acompañar en la definición

C: ...de enseñanza. Y a veces se enojan, porque como no tienen una formación previa, no pueden entender que sea el director el que les exige, y creen que hacer el trabajo final es hacer una composición.

M: Estas pautas que me contás que tienen estructuradas, ¿incorporan estas dificultades o son definiciones relacionadas a lo que debería ser el trabajo?

C: En general son definiciones, pero hemos puesto también, que se está usando para el taller de tesis, o sea, el mismo marco de tesis, lo trabajo el del taller de Tesis con preguntas para habilitar...porque también hay toda una falencia desde la secundaria, que no se enseña metodología y cuando llegás a la Universidad es tan elevado el nivel de metodología, que realmente nunca terminás de sacarte las dudas, no queda muy claro. Yo noto que eso es lo que más se quejan los directores o los profesores de metodología, como que el alumno viene...salvo que tengas a alguien que viene de la docencia y que tienen otro marco, que ha trabajado como investigador...

M: ¿Es variado el perfil del estudiante en relación a esto?

C: Este año se inscribieron dos farmacéuticos (risas) y eso es lo más novedoso que hemos tenido. Podemos tener un ingeniero, que hace poco se graduó, arquitectos, contadores, una abogada...

M: ¿Qué importancia tiene la práctica concreta para la Especialización en turismo?

C: Te destaca el perfil profesional y también es cómo presentás las ideas, o sea, planificar no es hacer "a, b, c y d", hacer un informe es un trabajo muy distinto que lo haga un profesional o alguien que no es profesional, eso diferencia a un especialista, que tenga capacidad de poder realizar informes, diseñar planes, llevarlos a cabo. Por ahí, no tiene que ser un súper investigador, pero sí tiene que preguntarse las causas de los problema como para poder ofrecer proyectos, proposiciones...

M: ¿Vos pensás que esto se resuelve sólo con lo teórico?

C: No, no, la pata práctica también, pero en el desarrollo de un plan, en la redacción de un informe, es una falencia que... supone, vos estás necesitando -ya sea en el ámbito privado o público- necesitás que te aprueben un proyecto para pagar menos en impuestos u obtener un subsidio, lo tenés que saber hacer y no se aprende de un día para el otro. Yo trabajé en el estado y de pronto había un montón de subsidios y la gente no sabía cómo redactar las propuestas para

llegar a tener un subsidio, subsidios para poner en un centro turístico un centro de reciclado de residuos, no sabían llenar los requisitos para poder dar las garantías necesarias para que te lo dieran, o de pronto si sos asesor político de un gerente, de una cámara, escribir un informe...

M: ¿Pensás que es más rica la formación si los estudiantes tienen la posibilidad de vincular lo que aprenden en la carrera con espacios de realización profesional propios?

C: Por ejemplo, el profesor que está dando el curso de "Sistema de gestión de destinos", donde hablan del tema de internet y tecnologías, les manda a hacer análisis puntuales de mercados potenciales para destinos determinados. Les dice cómo y deben hacer el análisis de internet y el alumno elige el destino. También, tiene foro de debates con análisis de casos, pero el tema que me llamó la atención...uno es identificar las principales características de la demanda, uso y actitudes, usando internet...por ejemplo: destino Luján, tenés que determinar usando esta herramienta y la otra cuál son las características de la demanda... Más práctico que eso imposible. En mi caso, que parece más abstracto el tema de calidad, me pongo recontenta porque usan herramientas de análisis y lo aplican a casos concretos, a un destino determinado. Muchas veces eso después lo presentan en su actividad laboral, los que pueden lo enfocan a ese lado. Pero, como son muchas materias instrumentales, esos instrumentos tienen una explicación, o sea, si vos aprendes como manejar demanda potencial, la demanda potencial puede ser un destino turístico, puede ser un producto, un servicio...

M: Hay una herramienta, pero también una propuesta de aplicación concreta... ¿Algo más que me quieras contar?

C: Tampoco se me ocurrió identificar...porque los profesores abren un foro para presentarse y ahí es donde sabés qué alumnos tenés, qué hacen, entonces entre las preguntas uno podría preguntarles si está haciendo la especialización o la...porque no están los listados...lo tenés el primer día, pero se te mezclan, porque una profesora nueva me dijo "¿me podés decir el perfil de los estudiantes?", y yo le respondí que esa era su tarea, porque hay distintas cohortes y yo no sé cuál...inclusive descubrí que al curso de ella como era nuevo, hay gente que terminó de cursar todo y se anotó en ese curso, porque esa es otra necesidad, capacidad permanente...

M: Con esa estrategia, al menos en el foro se puede preguntar quién es de especialización y quién es de maestría...

C: Sí, y proponer dos trabajos distintos. Nunca lo había pensado, pero a partir de tu consulta...porque tampoco corregís pensando "este no hizo metodología, que es injusto. Te digo que se nota, yo ahora estoy con la curiosidad, pero hay uno que está muy mal y me voy a fijar si es especialización... hay que dedicarse un poco más y los docentes son muy receptivos a los consejos, a incluir nueva bibliografía...salvo algunos que se cuelan y les queda el correo inutilizado, pero son muy pocos.

Entrevista a Selva Sena (05/11/19)

M: ¿Considerás que la virtualidad, para la EGESS, a la hora de pensar un espacio de FPS es un inconveniente, es decir, que la carrera se dicte en un entorno virtual?

S: Es un desafío básicamente, no sé si un inconveniente, pero implica todo un desarrollo de creatividad, de vínculo, de comunicación, de diseño de actividades, que los pone a los y las estudiantes en salir de la compu, tranqui en su casa y ponerse en contacto con otros y armar grupos, filmar un video, mandarlo y eso no sería lo mismo si fuera presencial.

M: ¿Cómo está organizado? Esto que lo toman como un desafío, ¿cómo es la propuesta en el entorno virtual?

S: Nosotros tenemos materias que tiene horas de práctica, una de las materias que tenemos es un taller de prácticas, entonces todo el tiempo vamos pensando cómo son las prácticas territoriales y lo que les proponemos son prácticas territoriales o prácticas de construcción de trabajos o de análisis de una organización y es ir acompañando ese proceso desde la computadora o el celular, o convocando reuniones presenciales.

M: ¿Convocan reuniones presenciales?

S: Sí.

M: ¿Se prenden los estudiantes?

S: Sí, si están cerca sí, sino por streaming. Les gusta mucho más. A todos nos gusta más.

M: Los cursos son virtuales, hay una propuesta que, por lo que me contás, tiene que ver con vincularse con un espacio concreto, cercano a donde viven, ¿cómo es la supervisión o el acompañamiento de eso que proponen?

S: Nosotros proponemos todo un proceso, porque primero es un mapeo, después un diagnóstico de la organización, después una entrevista...depende del tipo de materia, pero además siempre proponemos que trabajen en grupos, entonces la primera práctica tiene que ver con construir

un grupo que funcione como tal y después definir en qué zona se va a hacer, cómo se diseña la misma práctica para dos territorios, entonces dialogan.

M: En estos casos que me venís contando, ¿el trabajo siempre implica el contacto con el territorio y con las organizaciones, no se resuelve todo con Internet o dentro del campus virtual?

S: No, por lo menos tratamos que sea participación en los territorios.

M: Y esto se vincula con la importancia que tiene el acercamiento...

S: Para la economía social y solidaria es fundamental que la gente no termine una carrera sólo estudiando materiales solo en su casa, virtualmente, sino que tenga contacto real con organizaciones, prácticas también virtuales, en algunas plataformas que proponemos, pero que puedan mirar y describir e intervenir en territorio. Además, esto que te digo de la virtualidad que es muy importante para nosotros, porque cualquier especialista va a tener que trabajar en equipo, entonces que parte de la formación sea aprender a trabajar en equipo.

M: ¿Creés que la práctica otorga algún tipo de conocimiento que la teoría no?

S: Sí, definitivamente. Creo que el "hacer", el ver a las personas funcionando, tomando decisiones, el intervenir te pone en otro lugar. Vos podés ir con la teoría, pero después eso tenés que hacerlo funcionar en la complejidad de la realidad y eso es un desafío que nos parece súper importante que lo hagan los estudiantes. Nosotros todos los años hacemos actividades acá en la Universidad con ferias, congresos y son espacios abiertos y convocados a estudiantes para que participen, ya sea presentando trabajos, como participando en un taller o hacer sólo un encuentro de estudiantes y docentes de la EGESS, pero siempre estamos invitando para que atraviesen esos espacios de práctica.

M: Vos me dijiste que el plan de estudios tiene...

S: ...algunas materias tienen más o menos horas de prácticas. Sí, muchas tienen práctica.

M: ¿Pero esto está en el plan de estudios...?

S: Sí

M: Desde la gestión de la carrera, ¿hay lineamientos en relación con lo que debe ser la formación práctica o queda a criterio de cada docente, según cómo estructura su materia?, o ustedes tienen reuniones con los docentes para pensar...

S: Nosotros tenemos reuniones con docentes y tratamos de... La mayoría del equipo docente participa en espacios de economía social y solidaria y tratamos de llevar esa lógica de hacer prácticas de economía social y solidaria para la formación. Igual cada docente siempre termina decidiendo, pero en general acordamos mucho, por una visión común.

M: Yo te pregunto desde tu rol en la gestión, tratando de detectar si la FPS es algo que se va dando naturalmente por el tipo de carrera o hay un énfasis puesto en que se desarrolle de determinada manera. Un poco me venís contando, pero me interesa saber si eso está definido, si están pensadas las capacidades que debería desarrollar...

S: Por un lado, está este tema que yo digo de armar equipos de trabajo, de trabajar interdisciplinariamente, esto del diálogo de saberes, aprender los saberes de las organizaciones que no necesariamente vienen de una disciplina, sino de las prácticas concretas, de desarrollo de la economía social y solidaria. Además, esta carrera tiene la particularidad de no tener un campo profesional definido, es un campo en construcción, entonces cada vez es un desafío: cómo ampliamos este campo, cómo lo llevamos adelante, por qué es "economía social y solidaria" y no la especificidad de tu materia, qué es lo que aporta esa materia a este campo en construcción.

M: Entonces...la carrera no se piensa materia por materia, sino en la posibilidad de construir un perfil a lo largo de todo el trayecto, en función de una definición de lo que es la EGESS de la UNQ y en base a eso hay lineamientos.

S: Sí, nosotros hacemos reuniones con los docentes bastante periódicas para pensar cómo, qué, cuándo...a parte la carrera tiene sus años, entonces hemos revisado los programas y las actividades, porque el contexto también cambió, porque una cosa era pensar políticas públicas en el tiempo del kirschnerismo y otra en el tiempo del macrismo y la economía social y solidaria piensa, trabaja y diseña políticas públicas, entonces para qué público, cómo, y además esto que

trabajamos mucho del diálogo de saberes, de la comunidad de aprendizaje, de que todas las personas y todas las experiencias tienen saberes, tienen para aportar al profesional que se acerque o que articule con esa experiencia.

M: ¿Conocías la resolución de posgrado que reglamenta la FPS?

S: No. O sea, el año pasado hicimos la presentación en CONEAU y revisamos los programas en esta clave de las prácticas y demás, así que seguro que la tenemos, pero no....

M: ¿Esa revisión fue exigencia de la CONEAU o parte de ustedes como una forma de actualizar?

S: No fue una exigencia de la CONEAU, fue...por eso te digo, seguramente tuvimos en cuenta esa resolución.

M: Una de las definiciones de las especializaciones es el énfasis en la formación práctica y, a partir de eso, surge la curiosidad de empezar a ver cómo se resuelve esto en nuestras especializaciones y aparece esta resolución que yo la revisé como parte de mi formación laboral, pero que no está tan presente. Según esta resolución tiene que haber una acreditación de esas horas prácticas, ¿ustedes tienen mecanismos de acreditación?

S: Sí, en cada materia, no a parte.

M: ¿Pero no tienen que presentar x informe y una persona dice si se cumple con la cantidad de hs prácticas?

S: Los docentes.

M: Pero no hay una presentación a la Comisión de eso...

S: No.

M: ¿Cuáles serían los desafíos del cuerpo de gestión con relación a la organización e implementación de espacios de FPS? Por lo que entiendo, por lo que me contás, el desafío está más puesto en el "aprender a trabajar con otros"...

S: Yo lo que entiendo es que la teoría no alcanza, hay mucho desarrollo, pero eso hay que verlo en las organizaciones, en el territorio o en las políticas públicas y, además, tiene que estar la posibilidad de incorporar cosas nuevas, pero hay todo un desarrollo simbólico y conceptual de la economía social y solidaria.

M: ¿Tienen espacios de reflexión sobre las prácticas que hacen los estudiantes y, en ese caso, ¿cómo se da la reflexión? Entiendo que sería hacia el interior de cada materia...

S: Sí, y también con el TFI que eso es como otra oportunidad y ahí vos tenés mucho trabajo práctico, porque en general se sistematizan experiencias de la economía social y solidaria que no están sistematizadas y ahí nosotros generamos un espacio presencial, mensual, para ir discutiendo y eso sigue también del lado nuestro, no depende de cada docente, sino de la gestión, para ir acompañando, repensando y dialogando...

M: ¿Eso durante la realización del TFI?

S: Sí. Una vez por mes trabajamos un taller dos horas y acompañamos eso...

M: ¿Junto con la dirección del TFI?

S: A parte...

M: ¿Por qué surge ese espacio?

S: Lo que pasa es que muchos estudiantes de la EGESS al principio eran docentes de acá, de la tecnicatura en ESS y somos todos el mismo equipo y entonces todos tenemos esta pasión por la presencialidad y por vernos y compartir y la virtualidad generaba una dificultad en ese sentido. A partir de ahí empezamos a ver que nuestros compañeros no terminaban y que terminaron de cursar hace dos años y no presentaron el proyecto o el trabajo final, entonces a partir de ahí diseñamos este espacio que lo venimos sosteniendo hace como dos años

M: ¿Les funciona?

S: Sí y, a partir de ahí, han salido muchos trabajos finales.

M: Lo interesante como propuesta, también podría ser...mantener estos espacios, pero pensar cómo potenciar las herramientas que tiene el campus virtual para este acompañamiento. Entiendo que hay una cuestión de la presencialidad y del contacto que es importante...

S: ...y de la grupalidad, porque no es que se encuentran uno con un docente, para eso está el director o el consejero de estudios que acompaña, pero es que cada uno se aporta la mirada del otro y hasta se anima "bueno, dale, si te falta poco", eso no sé, seguramente que se podrá hacer vía streaming o no sé... Es mensual la reunión y de una reunión a la otra se proponen metas y la meta es colectiva, yo me comprometo con un colectivo, entonces es bueno, que vengan y que digan: "no, no pude hacer nada, no toqué", bueno, pero otra vez vuelve a ser colectivo, eso yo no sé si...ojalá la virtualidad me lo posibilitara, pero...

M: Es para pensarlo. ¿Podés contarme algo de las aulas docentes? No sé si vos ingresas a las distintas materias, pero si me podés contar cómo es la estructuración del aula virtual, el tipo de propuestas que se presentan, los materiales para la presentación o el desarrollo de estas propuestas.

S: Nosotros trabajamos con una clase escrita y después materiales bibliográficos y videos, pero depende de las materias; en la materia que estoy yo trabajamos mucho en el intercambio, un muro donde se presenten, después que comenten dos presentaciones de dos compañeros para a partir de ahí trabajamos mucho la construcción de una comunidad de aprendizaje virtual, por eso saber de dónde son, te conocés, que eso se juegue al conjunto de los estudiantes y las estudiantes y no que sea bueno "yo hago el trabajo" y queda en el vínculo con el docente o con el aula o con la materia.

M: ¿Las actividades prácticas se plantean siempre en relación a cada contexto particular de los estudiantes o hay un propuesta de intervención desde la materia y los estudiantes se amoldan a eso?

S: No, también hay propuestas que hacemos nosotros para que ellos intervengan. Qué se yo...los docentes somos grandes, entonces esta cosa de decir "como lo voy haciendo", entonces prueban de hacer un foro y que eso implique un porcentaje de la calificación, como todo el tiempo están tratando de buscar la vuelta para que haya mayor participación y más colectividad. También la función de los consejeros es decir "no entraste la semana pasada, qué te pasó, necesitás algo, tenés alguna dificultad...", un seguimiento muy personalizado para tratar de ablandar la dificultad de la virtualidad porque sino el tiempo pasa y la gente se descuelga...por ahí les hacés ver un video y comentar sobre ese video y una vez que comentó se le habilita la clase, entonces sí o sí tienen que participar...

Entrevista a Sergio Ilari (14/11/2019)

M: Primero me interesa que me cuentes si para la Especialización en Gobierno Local la virtualidad es un inconveniente a la hora de pensar las prácticas supervisadas

S: Ahora diría que fue un inconveniente porque al principio lo pensábamos cómo lo haríamos en una carrera presencial, entonces buscamos..."tenemos que hacer convenios con cada municipio de la Argentina para que el estudiante haga la práctica", entonces era una complicación enorme. Después, fuimos viendo la posibilidad de incorporar la práctica dentro de los cursos. Hoy no es algo complejo, pero lo otro era impracticable.

M: ¿Cómo fue ese proceso reflexivo sobre la práctica?

S: En mi caso, cuando empecé la dirección de la carrera esa imposibilidad ya se veía, no había otra que hacerlo de otra manera, pero lo conversamos con la Comisión, lo veníamos viendo...habíamos encontrado una alternativa, que yo también la planteé para las carreras de grado de Ciencias Sociales, que es hacer un convenio entre la maestría y la especialización con una unidad de Investigación de la Universidad y que los estudiantes hagan la práctica en esa unidad de investigación, y después esa unidad se comunica con cada gobierno para solicitar que el estudiante haga trabajo de campo. Esa era bastante viable...

M: No terminaba de resolverse completamente hacia el interior del campus virtual...

S: En la última reforma quedó que la práctica está adentro de los cursos. Ya es imperceptible, se lo toma como una demanda del docente, de hacer un trabajo de campo.

M: El trabajo de campo siempre va a implicar poner el cuerpo en algún espacio...por las características de la especialización...

S: Sí.

M: Lo que me interesa saber es cómo piensan la resolución de ese espacio, por eso está bueno lo que me contás... ¿Y desafíos actuales con relación a la organización e implementación de estos espacios?

S: Vos sabés que, a partir de hablar con vos, me di cuenta de que...porque nosotros lo que hicimos es hablar con cada docente y decirle que tiene que incorporar alguna actividad práctica donde el estudiante no sólo tome visión de la web del municipio, sino que vaya y haga alguna entrevista, porque al ser virtual y si todo lo resuelve observando la web, queda muy débil el componente práctico. Entonces, en un momento hablamos con los docentes de la especialización para que incorporen este componente de actividad práctica por lo menos una actividad que tengan que hacer trabajo de campo. Por otro lado, vimos que eso también es bueno para la maestría, entonces lo dijimos en general que todos incorporen al menos una actividad donde el estudiante deba ir a buscar alguna documentación, o hacer una entrevista, buscar algún documento o proyecto, alguna ordenanza o decreto, porque el requerimiento de la especialización terminó fortaleciendo a la maestría en el componente práctico también.

M: La directora de otra carrera me manifestó que, por el contrario, muchas veces resultaba una dificultad no poder identificar en las aulas virtuales qué estudiantes pertenecen a la especialización y cuáles a la maestría. Desde su punto de vista, los requerimientos deben ser diferentes, con relación a poder pensar el trayecto hacia la realización del trabajo final, es decir, no es lo mismo un trabajo de especialización que uno de maestría...ustedes encontraron una fortaleza...

S: Sí, es muy subjetivo. Como esto es de gestión pública, o sea, se llama "gobierno local", pero desde el principio quisimos que estuviera muy bajado a tierra. Entonces, que los cursos tengan ese componente...no hubo ningún debate en la Comisión Académica, o sea, todos estamos de acuerdo, porque lo que veo es que en la maestría...nosotros tenemos tres talleres de Tesis, el primero es de la parte metodológica, el segundo ya tiene que ver con el avance del plan de Tesis, entonces con los tres talleres está bastante focalizado el perfil de investigación, pero son sólo para la maestría. La parte metodológica está descargada en los Talleres, pero después que cada curso tenga ese componente práctico, que tenga conexión con la teoría nos pareció bárbaro. Y lo que te decía es que fue una conversación informal, que cada docente lo llevó a la manera como le pareció; por ejemplo, hay un docente que les pide el trabajo integrador final...tienen que completar una grilla como de 20 ítems sobre el Municipio y deben realizar un montón de búsqueda de documentos...hay otra, la docente de Planificación territorial, que le solicita a los estudiantes que vayan a ver una política municipal, de urbanismo, de intervención en la ciudad, para detectar mediante entrevistas qué impacto provocó, qué dificultades tuvieron en la implementación...

M: Me llama la atención la mirada que empiezan a tener sobre la práctica...más allá de las necesidades que mencionas al principio, a todo esto subyace una mirada que le da bastante importancia a la práctica concreta, ¿cuál fue la discusión en relación a eso?

S: Ninguna. En realidad, esto tiene que ver con el perfil de la maestría, con el perfil docente; todos los docentes tienen un perfil que son investigadores y consultores o investigadores y trabajan en un organismo público, todos tienen ese perfil práctico, no hay docentes muy teóricos. Pero en estos días reflexioné...lo hemos dejamos muy a la libertad de cada docente y eso lo podríamos regular un poco más. Eso no lo hicimos. Pensaba hablarlo con Juana Yasnikowski en la próxima comisión. Nosotros lo que hacemos es de cada curso armamos una grilla con unos 30 ítems, entonces observamos todo: si incorpora la clase en el aula, si la incorpora bien, si hace bien la presentación y después esa grilla se la enviamos al docente. Lo que pensaba es que vendría bien acotar un poco lo de la práctica, que sea más efectivo y que no se superpongan para que el estudiante vaya a hacer la misma práctica...por ejemplo, búsqueda de documentación, que no todos digan "búsqueda de documentación"...

M: Hablando con vos se me ocurre que parte de esa orientación incluya qué es lo que están buscando con la práctica, más allá de lo que significa la práctica para cualquier profesional, en el marco de la especialización, esa práctica hacia dónde debería estar orientada, hacia generar qué capacidades o qué contactos...cuál es el tipo de producción, si se vincula con la originalidad del que se encuentra con otro o tiene que ver más con un análisis...parte del trabajo que intento hacer se vincula con pensar una práctica que no quede librada al azar, sino que puedan pensar como equipo de trabajo docente y de gestión cuál es la importancia de la práctica en el marco de un proyecto y que la gestión vaya en línea con esa idea. Es una de las posibilidades...no digo que no funciones de otra manera porque aparte la práctica es una de las cosas sobre la que menos control podemos tener, pero tal vez se puede regular... ¿La resolución que reglamente la FPS la conocías?

S: Sí, porque fue a partir de pedirle a los docentes que hagan este componente práctico, no hace mucho.

M: ¿El plan de estudios contempla una carga horaria destinada a la formación práctica?

S: No. Antes sí, por eso en su momento nos habíamos puesto a hacer una búsqueda de cómo hacer para después no tener que depender de una nota de un municipio que certifique. Ahora no, quedó integrado como una actividad que se realiza en los cursos.

M: El trabajo de certificación y de acompañamiento de la formación práctica reside en el trabajo docente, no en las tutorías...es bien hacia el interior de los cursos que está articulada la FP.

S: Sí, es generalmente el trabajo final o algunos trabajos prácticos, por esto que te digo que cada docente lo decidió libremente y lo ubicaron de manera distinta.

M: En este sentido, no sería una cuestión integral a lo largo de todo el trayecto...

S: Están los cursos, pero le falta una mirada de conjunto, esto de decir con qué rol lo estamos ubicando al estudiante, porque lo que veo es que en varios cursos se superpone el rol, es una persona, un vecino, solicitando información...ese es un rol muy básico de práctica, pero otros, por ejemplo, uno lo pondría como evaluador, el caso este del curso de Alberto Vera cuando le pide a los estudiantes que evalúen una intervención y ahí cambia el rol de la práctica. Eso me parece que lo tenemos que sistematizar para que en todos los cursos tengamos desde el rol de demandante de información, de evaluador...

M: Eso abre otras posibilidades al momento de realizar el TFI, poder encarar un tipo de trabajo donde no se ocupen todos esos roles, pero sí conozca...

S: Yo lo que estoy pensando es que en un curso lo haga desde un rol, en otro curso desde otro, pero que en todo esté cubierta una práctica integral de profesional, no sólo análisis de normas, por ejemplo.

M: ¿Hay un perfil de estudiante que ingresa a la Especialización? ¿Qué te imaginás que esperan del trayecto para su formación? No sé si tienen un registro...

S: Por lo pronto, yo le hago una entrevista personal o por Skype al inicio de la inscripción y ahí tengo ese panorama inicial. Hago una reunión acá, donde todos los que están en el área metropolitana los invito a que vengan y, si no, por Skype. Casi todos ya trabajan en un

gobierno. El perfil es...en un 80% ya está trabajando en un municipio o en el gobierno de la provincia, entonces ese componente práctico viene...como que no se les complica, porque acceder a cualquier normativa ellos... Son casos puntuales de estudiantes que te dicen "no, en mi municipio no me dan información, pero generalmente hasta es por error estratégico del propio estudiante, más que porque el municipio no te da el dato.

M: Está bueno pensar qué puede potenciar la carrera en ese profesional que, por ahí, ya viene con un recorrido, trabajando...qué aportes a su formación. Está bueno que tengan un registro con relación a cómo llegan los y las estudiantes a hacer la Especialización...

S: Sí, en general valoran el hecho que, por ejemplo, yo doy un curso de formulación de proyecto y muchos en la evaluación me dicen "yo hacía proyectos y creía que estaban bien, pero ahora me doy cuenta de que me faltaban muchas cosas". Con el curso de planificación estratégica pasa algo parecido, sabían que hay planes estratégicos, pero que no tenían idea cómo se hace bien un plan estratégico, así lo mismo con el de participación, como que son temas que los tocaron algo en su vida, pero no con la mirada académica, de investigación...

M: De algún modo la especialización organiza o profundiza esos contenidos que vienen de una práctica...

S: Es muy llamativo que se anota un número importante que están en cargos directivos, por ejemplo, un secretario de gobierno municipal y en principio yo le digo que no lo va a poder hacer a una velocidad normal, pero parece que les interesa a los que justo están en un cargo directivo, con un trabajo a mil y le agregan una especialización...

M: ...por ahí es un requerimiento

S; Sí, lo ven como que también les da más autoridad y no son tan improvisados.

M: Tu mirada sobre la formación práctica, ¿cuál es?, ¿cuál es tu postura?

S: Para mí es hiper relevante porque nuestra idea es que de la maestría y la especialización salgan buenos gestores públicos directamente trabajando o buenos consultores y para eso necesitás la práctica, que la persona haga. Una cosa que ha salido en los foros para los que no

tenían experiencia laboral es que, en el momento de la práctica, de conocer gente que está trabajando en los organismos públicos, como que se caen un montón de prejuicios y es clarísimo y relevante porque de repente entienden qué le pasa a esa persona que está trabajando ahí, qué complejidad tiene, tiran abajo un montón de prejuicios que son negativos -muchas veces- sobre el funcionario municipal. Entonces, en la práctica generalmente revalorizan el rol del trabajador municipal, más que cuestionarlo.

M: Bueno...creo que tocamos todos los puntos...

S: Me decís del perfil...hay bastante gente que viene de la ciencia política, el derecho, contadores, sociólogos...esencialmente politólogos...

M: ...pero esto no influye el desarrollo de las prácticas

S: No

M: ¿y el perfil de egresado?, o sea el potencial, ¿influye? Por esto que me decías que la práctica estaba un poco librada al azar...eso es lo que quieren orientar un poco más...

S: Totalmente...porque a raíz de juntarme con vos me puse a revisar los componentes del aula de los docentes y me puse a pensar esto, tenemos que regular más, de manera que no queden tipos de rol sin que hagan práctica, que por lo menos en algún momento se pongan en el rol de evaluador, en otro de diseñador de políticas. Eso lo hacen, pero es muy al azar, y creo que hay que regularlo más.

Entrevista a Federico Moreno (15/11/2019)

M: ¿Considerás que la virtualidad resulta un inconveniente para pensar espacios de FPS?

F: Si y no, porque en realidad se te ponés a trabajar firme en el asunto podés dedicarle, no si en cada materia, pero un espacio de aula virtual, a esa cuestión. El tema es que la especialización no estaba diseñada con ese espacio. Hay una materia que es Taller de Trabajo Final, pero no hay un espacio tipo materia, taller también, destinado para eso. Después cómo resolverlo prácticamente es muy parecido si es virtual o presencial, porque los estudiantes tendrían que proponer lugares de práctica o quizás la Universidad podría facilitar un abanico, pero al ser virtual, cada uno en su localidad tendría que buscar...lo que quiero decir es que, en términos teóricos, con las herramientas que hay, no debería ser mucho más complejo que con lo presencial.

M: Tendría que ver con poder facilitar consignas que sean virtuales, pero que se puedan desarrollar en los espacios donde viven los estudiantes...

F: Claro, cada uno debería buscar en su localidad dónde hacer la práctica. La Universidad lo que le puede acercar es un vínculo institucional, un mail, una carta, pero no mucho más de eso, porque es gente que no está por acá, al alcance de la Universidad como para tender un lazo con una dirección o una institución

M: Actualmente, ¿esté espacio está fomentado o está librado a lo que cada docente decide?

F: Está fomentado porque cada docente sabe que tiene que hacer... Nosotros compartimos aulas -maestría y especialización- y cada docente sabe que para especialización tiene que tener el enfoque más práctico en los trabajos finales, pero no está instalado como una política en la especialización.

M: Desde la gestión de la carrera, ¿existen lineamientos con relación a la FP?, ya sea en su definición en el marco de la especialización, como en su faceta más de realización dentro del campus.

F: No, no está la verdad. Para que tengas un resultado serio...no está porque la especialización se pensó como una versión más corta de la maestría, con un trabajo final más acotado pero muy similar en términos académicos, como una especie de mini tesis. Yo doy Taller de Trabajo Final y lo que busco es orientarlo para que aquellos que tengan un perfil más académico hagan algún trabajo de revisión bibliográfica o de una investigación como esta que estás haciendo vos, con algún trabajo de campo acotado al tipo de trabajo final, pero a los que tienen más perfil profesional trato de orientarlos hacia ese lado, que hagan algún tipo de trabajo vinculado a una innovación en el espacio de trabajo donde están o un diagnóstico, una cosa más aplicada.

M: ¿Pero esto vos como docente y no como parte de un lineamiento de la especialización?

F: No, no vino "de fábrica". Yo me hice cargo del taller de TFI, lo daba la directora anterior y ella dejó la dirección y el taller y me dijo "hacete cargo vos ahora, porque yo no voy a seguir sosteniendo". Yo me hice cargo y le busqué ese perfil, orientar los trabajos para un trabajo más tipo de investigación académica y algo más aplicado para los que tengan otros interés u otro recorrido, que le facilite...o sea, la gente que viene laburando profesionalmente de una manera, buscar que hagan un trabajo que les resulte más fácil en el sentido de que tengan a mano...como decís vos ahora, "bueno estoy trabajando en la universidad, estoy trabajando en posgrado, hago algo un laburo, entrevisto a la gente, que me sea fácil y útil para el espacio en el que estoy inserta". Una cosa así es lo que busco yo con el taller. Enseguida se orientan para uno u otro lado y en el medio quedan los que no saben qué hacer, lo que dicen qué hago y yo les propongo que busquen algo que les haya interesado de las materias para que trabajen por ese lado o que desarrollen algo que ya venían..."te fue bien en el seminario tal, agarrá ese trabajo y reciclalo con los enfoques de otras materias y te sale un trabajo integrador final". Pero ese es el estudiante que está menos enfocado en lo que está haciendo. Pocos casos hay que vienen con perfil académico, que están trabajando en un proyecto de investigación o se anotaron en la especialización porque están en una beca y en esos casos no tenés que hacer casi nada, te dicen "yo voy a hacer este tema porque es parte de mi proyecto de investigación" y hacen un trabajo y se lo sacan rápido.

M: ¿Cuál es el perfil del estudiante que llega a la especialización?

F: Es muy variado, porque hay un tema con la especialización y la maestría que, aparentemente, hay algo con la gente que estudia seguridad e higiene que si tienen algún título en ambiente eso

los habilita a trabajar en un campo de las empresas de seguridad e higiene que tiene que ver con lo ambiental, o es que los habilita formalmente, porque la carrera no te da una matrícula...entonces entra muchas gente con ese perfil y son, más bien, profesionales de acción, de laburar en empresas o instituciones, o fábricas, y el tema es cuando esa gente quiere hacer la maestría en vez de la especialización, porque quieren hacer la maestría como si fuera una especialización, como una profesionalización en tema ambiental que les va a servir para...

M: O sea que hay un lineamiento...si bien en un momento pareciera que el TIF termina siendo un trabajo de maestría un poco más acotado, en lo que me contás identifico una definición con relación a lo que se espera de un estudiante de maestría y uno de especialización... ¿esto lo conversaron en el marco de la Comisión?

F: Si, lo charlamos. Una o dos veces por año sale la discusión, con la Comisión o con Nancy (Secretaría de Posgrado). Hace un par de años tuvimos un ingreso muy masivo y detectaba esto: mucha gente anotándose en la maestría, recién egresados de Seguridad e Higiene, que trabajan en una empresa de Seguridad e Higiene...me llamaba la atención en un principio. Empezaron a aparecer hace tres o cuatro años, de a poco, pero en un año fue muy fuerte, supongo que se corrió la bola...me acuerdo que se lo comenté a Nancy y le dije "sería bueno a estos ingresantes orientarlos para que inscriban en la especialización, porque revisando los curriculum, por el perfil...", y ella me dijo "bueno, en todo caso, que hagan el recorrido y después se les reconoce...si ya hicieron el proceso de inscripción en la maestría..."

M: ¿Cuál era tu definición o intuición para hacer esta propuesta?

F: Para evitar desgranamiento, porque vos mirás los perfiles profesionales en el curriculum y decís "estudió Seguridad e Higiene, no tiene actividad académica en investigación o extensión, hizo una carrera profesional, trabaja en una empresa o en alguna entidad en la que aplica conocimiento profesional y se recibió hace muy poco...", entonces me parece que es un perfil que no es el que buscaba la maestría, por lo menos cuando yo entré la maestría tenía un perfil académico, orientada a formar investigadores en temas ambientales o de desarrollo sustentable, incluso el perfil que tenía al comienzo, por la dirección anterior, tampoco era orientado a la consultoría, sino a lo académico, entonces miras los currículos de la gente y ves que hay algunos que tiene ese perfil y otros que no. Entonces, lo ideal sería, en el ingreso, hacer esa selección.

M: ¿En el desarrollo del cursado está esta distinción o se piensa sólo en el estudiante de maestría?

F: Eso es muy difícil, porque los docentes saben que tienen que hacer trabajos más orientados a lo práctico en el caso de especialización y trabajos más académicos, que vayan construyendo un pequeño paso en la investigación de lo que sería la tesis de un magister en el caso de los de maestría, pero es complicado que lo distinguan en la práctica. Es complicado compartir el tronco común, porque uno está orientado al perfil profesionalizante y otra para el académico, pero en la práctica cómo lo distinguís, no es fácil.

M: En función del diagnóstico, esto podría ser algo a trabajar, sin que termine siendo un trabajo personalizado, imposible, esto de distinguir estudiantes de especialización y de maestría.

F: Lo ideal sería hacer un aula para especialización y una para maestría, que se trabaje con el perfil de carrera para cada aula, el perfil del trabajo final, pero por diferentes motivos -de organización- no funciona así en la práctica...lo hemos charlado y luego aparecen cosas de armados de las aulas y de división de los estudiantes que hacen que sea así el asunto; pero creo que sería bueno separarlos para poder identificar bien hacia dónde va cada carrera y orientarla bien hacia eso, porque si no pasa lo que pasó, por ejemplo, en la CONEAU, el año pasado, que hay que hacer toda la presentación y reforzar el mensaje a los docentes: "recuerden que la especialización es más práctica que la maestría, entonces aquellos que estén a cargo de las aulas que van a presentarse a CONEAU, recuerden poner ejercicios...", es recordar el mensaje ese, porque lo pasás una vez pero después se diluye. Los que están en primer año, que comparten aulas, tienen aulas de 80-90 personas y para un docente...las primeras 5 o 6 materias tienen esa masividad. Ahí hay otra cuestión que tiene que ver con que el acceso a la maestría que, si tiene la documentación, se inscribe y no hay una selección por perfil...eso también lo charlé con Nancy en algún momento, de acotar un poco el ingreso, porque te satura el egreso, no hay tantos docentes para dirigir, pero hay un tema más sistemático que es que la carrera nutre de gente al sistema de posgrados y otras son más...hay una solidaridad inter...por eso seguimos siendo bastante amplios con el ingreso, pero ves gente que no sé si va a terminar, por ahí sí, pero lo ideal sería hacer entrevistas...

M: ¿La resolución que reglamenta la FPS de posgrado la conocías?

F: No...la tengo que haber visto en algún momento, porque si estuve viendo los papeles para la CONEAU... Me la deben haber enviado, pero si me preguntás si la conozco o si la puse en práctica: no.

M: Si, eso es lo que me interesa saber... En esta resolución hay un detalle sobre diferentes modalidades que puede adquirir la FPS, que también puede servir como orientación para trabajarla. Por lo que me contás, hoy la FP se resuelve con consignas hacia el interior del campus, en cada aula docente.

F: Si, que es más una formalidad en vistas a la evaluación de la CONEAU que...

M: ...una directiva como parte de una estrategia de formación...

F: Si.

M: Eso me interesa recuperar también, con la intención de relevar qué importancia se le da a la práctica en el marco de la carrera, desde un lugar más teórico, identificar qué aporta la práctica a la formación de un profesional...

F: En una especialización la práctica aportaría...sería un complemento muy interesante que hagan un ejercicio práctico. De hecho, algunos lo hacen en el taller, donde los oriento a que hagan...ahora hay un proyecto de una compostera y un estudiante quería hacer un trabajo sobre compostaje en su localidad, una ciudad media entre Buenos Aires y Rosario, y yo le dije: "buscá un organismo que trabaje eso en la zona y fijate si podés trabajar con algún investigador, o un trabajador de ese organismo, vinculate", y él me dijo: "sí, yo conozco, me interesa, está gente que está laburando este tema", y le propuse: "vinculate con ellos, fijate si te puede hacer de tutor de la tesina y en todo caso se te asigna un co-tutor de la UNQ, así hacés un trabajo que te interesa a vos, en tu localidad, con los datos que tienen ellos". O sea que la directiva para los docentes, para que hagan trabajos prácticos en el aula y, después, en el taller de trabajo final se los orienta, al menos yo que doy el taller y que fui director de la carrera. Pero habría que organizarlo más, con una política a tener en cuenta por la Comisión, el director nuevo, yo como docente del taller, los docentes que dan los seminarios de la especialización, o sea, hacer una bajada más firme institucional.

M: Tal vez incorporar una definición, es decir, que no sea la práctica por la práctica en sí misma, sino pensar qué aporta la práctica concreta en cualquier situación y, a partir de ahí, ver cómo se podría fomentar en el campus virtual.

F: Si, la práctica en temas socio-ambientales o de desarrollo sustentable aporta porque los temas que se tratan son de mucha urgencia, problemas socio ambientales hay en todos lados, en las grandes ciudades, en las zonas rurales, en las zonas que también hay mucho estudiante de zonas con naturaleza a explotar turísticamente, en todos lados hay problemas socio-ambientales y de desarrollo sustentables, a los que hacer aportes prácticos, con un TFI...pequeños aportes que serían útiles para los estudiantes y para la sociedad, así que la verdad que sería bueno encarar una política más sistemática e integral en la especialización, que tendría que ir aparejada de una discusión en algunos puntos de separar un poco más las dos carreras y diferenciarlas un poco más, porque mientras están así, juntas, en la cursada, es un poco más complejo.

M: Tal vez, en la medida que no se puedan separar por estas cuestiones que hablamos, se me ocurre que los y las docentes pueden hacer un relevamiento hacia el interior del curso, detectando quiénes están en la maestría y quiénes en la especialización. No te digo que van a tener un panorama exacto, pero al menos... Es más trabajo porque implica pensar, de algún modo, dos perfiles con los cuales trabajar

F: Bueno, espero que como resultado de esto puedas hacer algunas recomendaciones... Yo lo de separar en este caso, en esta carrera, creo que es posible, pasa que te queda un aula de 15 y dos de 30, y le tenés que explicar al docente que va a cobrar por el total de dos aulas...

M: La idea es identificar el estado de situación y empezar a pensar estrategias posibles...y otras que tal vez no son posibles en este momento, pero también es cierto que no todas las carreras tienen el mismo perfil, ni la misma impronta con relación a la práctica concreta. Sí es cierto que, por definición, las especializaciones tienen un perfil más profesionalizante y no tan académico, pero la idea es hacer un diagnóstico y poder ver qué surge y qué se puede trabajar... Lo último que me queda preguntarte es si existe alguna forma de supervisión o acompañamiento de las prácticas.

F: No, no hay, porque de hecho no hacen prácticas formalmente, o sea, lo hacen como ejercicio de una materia y la supervisión es evaluación y calificación docente. No hay una supervisión

en el sentido de "acompañamiento". Se hacen trabajos más orientados a lo práctico para estudiantes de la especialización y se busca un perfil más académico en los de maestría, pero formalmente no hay y tendría que instalarse, por eso sería ideal hacer una bajada un poco más...

M: El cursado, en esta línea, no está organizado de manera articulada, en función al perfil del estudiante, es decir, no hay articulación entre los docentes...funcionan más como cursos sueltos...

F: No, no está. que yo sepa no se pensó así mientras yo fui director. No sé cómo lo habrá pensado la directora anterior que fue la que diseñó la especialización, pero mientras fui director no implementé una articulación entre los docentes para que vayan pensando el trabajo que van haciendo los estudiantes. De hecho, está pensada como una versión más corta de la maestría y con un perfil que es profesionalizante, pero que en la práctica no funciona tan así. A mí me interesa más ese perfil, pero también recibís una carrera ya diseñada, ya funcionando y hacés lo que podés con lo que tenés, y lo que hice fue orientar el taller de Trabajo Final para que elijan trabajos de acuerdo a esto: el que es un profesional que aplica conocimientos o que se recibió y se metió en la especialización porque quiere complementar estudios -como esto que te digo de Seguridad e Higiene- veo cómo armar un trabajo final con ellos que vaya para ese lado, más aplicado, y con los otros algo más de índole académica. En general, los que vienen con el trabajo más de índole académica van solos, pero es una falta, que la vimos, que la vi como director cuando hice la presentación a CONEAU, cuando hubo que hacer el detalle de las actividades prácticas que realizan. También estaría bueno trabajar todo lo que es producción académica de los estudiantes y los egresados. Son como las dos facetas que hay que trabajar un poco más.

Entrevista a Hernán Olaeta y Aldana Boragnio (20/11/2019)

M: Para la Especialización en Criminología: ¿resulta un inconveniente la virtualidad a la hora de pensar espacios de FPS?

H: Sí, es un inconveniente y de hecho fue uno de los desafíos más difíciles que tuvimos al iniciar la carrera y, además, fue un desafío porque la mayoría del cuerpo docente y porque las materias, tal como estaban pensadas al inicio tenían mucha carga teórica y los docentes no estaban acostumbrados al sistema a distancia y todo eso complejizaba más todavía el pensar en actividades para los alumnos. Pero hay un tema ahí que hace falta aclararlo: la especialización nuestra tiene orientación en investigación, entonces nosotros tratamos de darle una orientación en gestión como para darle a los estudiantes herramientas en investigación, pero también vinculada a la gestión de la seguridad. La respuesta que encontramos para este problema es buscar actividades de esto en las materias que impliquen familiarizarse con una investigación, participar en una investigación, consultar investigaciones, fortalecer el área de investigación como una forma de paliar esta limitación.

M: ¿Pero no sería un inconveniente por la modalidad a distancia en sí, sino por la orientación que tiene la carrera, por cómo está pensada?

H: Sí, pero la orientación de la carrera, al ser en investigación, se prestaba para facilitarla un poco a esta manera. La principal limitación venía de parte del cuerpo docente y de cómo están pensadas las materias. Había materias con mucha carga teórica y poca carga de investigación y de gestión, que era la orientación que nosotros habíamos querido transmitir, pero durante los primeros años fue un desafío pensar cómo hacemos para sacarle tanta carga teórica a este entorno virtual que es bastante pesado de seguir y vincularlo más con la orientación en investigación que tiene la carrera y, sobre todo, con este perfil en gestión que le queríamos dar; entonces, ahí lo que hicimos fue obligar o sugerir que en la mayoría de las materias tener instancias de investigación o de consulta de investigaciones o consulta de material de gestión para, más o menos, complementar este perfil tan teórico que tiene la carrera, entonces, al día de hoy, la mayoría de las materias tiene trabajos prácticos o actividades que requieren que el estudiante se involucre en proyectos de investigación o en alguna de sus etapas, que participe también activamente, que elabore investigación, que consulte mucho material empírico, a partir de las actividades y trabajos prácticos en las instancias de evaluación intentamos paliar este

problema que tenía la carrera en relación a esto. Y otro intento que tuvimos, que no fue tan exitoso como lo pensamos al principio, era hacer convenios, de hecho nosotros tenemos convenios con algunas universidades y con algunos institutos u ONG y la idea era ver si a partir de estos convenios se podían hacer pasantías y demás, pero no está tan explotado, tenemos un par de convenios con un par de ONG interesantes, pero hasta ahora lo que hubo fueron convocatorias en conjunto para jornadas y seminarios, pero no tanto de involucramiento de los estudiantes en actividades de esos institutos, lo que pasa que es una tarea para profundizar.

M: ¿Por qué no se da? ¿No hay una planificación sobre eso? ¿Los estudiantes no lo solicitan o es por esto por lo que me contabas sobre cómo están organizadas las materias?

H: Sí, por eso, porque no está hecho el vínculo entre docente-materias-convenios...salvo puntualmente con un seminario que se da, que es optativo, que el docente -Agustín Carrara- trabaja en uno de estos institutos de investigación, que ahí sí los estudiantes participan más de las actividades del Instituto, consultan materiales y pueden involucrarse más. Pero es un caso muy puntual.

M: Estas actividades que se empezaron a trabajar: ¿hubo una buena recepción y después cada docente trabajó en su curso cómo implementarlo o hubo una gestión desde la dirección de la carrera sobre cómo empezar a incorporar actividades?

H: Te diría que hubo múltiples estrategias que fueron creciendo. Al principio hubo una sugerencia general que tuvo más eco en materias en las que estaba involucrados docentes que o estaban en la Comisión de la carrera o tenían vínculo con la Universidad, o sea que hubo materias en las que rápidamente se adaptaron a eso. Después lo que pasó es que muchos docentes recibieron la sugerencia, la orientación y demás, pero no lo plasmaron, entonces hubo que ir aumentando las instancias de convencimiento a los docentes, se hicieron reuniones, la gente de la Comisión, la coordinación se involucró más con los docentes para darles una mano para que manejen mejor las herramientas, hasta que yo creo que usando la evaluación de la CONEAU ahí hubo un quiebre y prácticamente se obligó a los docentes a tener actividades concretas...

M: Sí, esto es algo que fue apareciendo en las entrevistas que tuve, los requerimientos de CONEAU para empezar a incorporar todas estas cuestiones que venían más flojas... ¿Conocen

la resolución que reglamenta la FPS para Posgrados de la UNQ? Desde el año 2013 se crea esta resolución que define la FPS y describe qué modalidad puede adquirir, no específicamente hacia el interior del Campus Virtual, sino en términos generales...

H: Si si

M: ¿Antes de las evaluaciones de CONEAU?

H: Si

M: ¿Existe alguna modalidad de acreditación de la formación práctica?

H: No, porque vienen incorporadas a la actividad propia de cada materia, entonces está dentro de lo que sería un trabajo práctico, un trabajo final, y otra cosa que también hicimos...porque ahí se junta con otro problema, que es romper con esta cuestión a distancia, que no hay instancias presenciales, entonces para paliar esto -que creo que ahora se va a resolver con la presentación del trabajo final que va a ser presencial- lo que hicimos fue organizar actividades dentro de la Universidad, convocando a cuerpo docente y estudiantes a participar. Hicimos varias de estas sobre temas puntuales de discusión de la pena, cárcel, policía, trata de personas, o sea, se buscaron temáticas que tienen que ver con la curricula de la carrera y se organizaron jornadas en las que se invitaba a los estudiantes a que asistan.

M: Claro...pero no tienen que ver tanto con la formación profesional, sino con jornadas de construcción de conocimiento...

H: Estas jornadas se aprovechaba para perfiles de disertantes que tuvieran que ver con la investigación, con la gestión, para fortalecer esta limitación que tiene la carrera, de la investigación. Entonces, estas jornadas tenían que ver con esto: con trabajos empíricos, con investigaciones, con ese perfil.

M: ¿No hay seminarios más orientados a la formación práctica?

H: No, quizás el taller de TFI

A: Sí, el taller de TFI pero es más para avanzar sobre el proyecto de trabajo final, es más metodológico

H: Lo que sí hay varias materias, por ejemplo yo doy una que se llama "Estudios sobre la cuestión criminal", que el trabajo final está directamente orientado con eso, por ejemplo, el trabajo final es armar un proyecto de investigación con todos los pasos de un proyecto de investigación estándar, entonces ahí hay una demanda, dentro de la propia materia, que necesariamente involucra a estudiantes con la investigación, y este trabajo no es que tiene una instancia de presentación y punto, hay durante toda la asignatura un ida y vuelta sobre cómo están armando esos proyectos...

M: ¿El seguimiento corre por parte del..?

H: ...el docente.

M: Tutorías, coordinación, van más por...

H: La tutoría para lo que tiene un rol fundamental es para el seguimiento y la supervisión de la elaboración del TFI por parte de cada estudiante, ahí sí hay una orientación sobre cómo armarlo.

M: Los TFI que se presentan: ¿notan que tienen articulación con los entornos de trabajo de cada estudiante? ¿o les pasa que les dicen "no sé qué hacer"?

H: Ahora más que antes. Eso fue un proceso también...

A: Los últimos que aparecieron -desde que es obligatorio el taller de TFI- son trabajos más concretos y con algún tema en particular. Cuando hice el Taller de TFI para la gente que había terminado de cursar, pero les faltaba presentar el proyecto, pero fue hace dos o tres años, fue mucho de "no tengo idea" o les pasaba que las ideas no tenían nada que ver, entonces yo les preguntaba "de qué trabajás, buscá algo ahí", y los que vienen ahora para evaluación me parece que están mucho más articulados.

H: Ahí sí hubo una orientación directa a los estudiantes y a los docentes para que ellos, a su vez, fueran transmitiendo este mensaje: que los trabajos finales tuvieran que ver con la tarea cotidiana de cada uno de los estudiantes, que puedan vincular el proyecto de TFI con su propia actividad, y ahí sí se nota un proceso. Al principio estaba muy mal armado el TFI y mostraba esta debilidad con relación a cómo armar un proyecto de investigación...al principio los títulos, era "tema de investigación: la explicación del delito en el capitalismo". Entonces, poco a poco fue pasando esto y ahora, es verdad lo que dice Aldana, están bastante orientados con la labor que tiene cada uno.

M: Eso está bueno, porque las especializaciones tienen este perfil profesionalizante y es interesante que los trabajos finales, que es donde más encaja lo que es la FPS dentro del trayecto, tengan vínculo con lo que están haciendo, porque en general son profesionales que ya están trabajando...

H: Además, se les facilita mucho más el trabajo cuando tiene que ver con su propia tarea, porque es un entorno que manejan, es muy distinto a cuando proponen ideas más pretenciosas. Lo que sí hay un problema, que capaz no está dentro de tus preguntas, pero sí es algo que necesitamos replantearlo, es con involucrar a los docentes en las tutorías, que eso también es importante para hacer un seguimiento. Muchas veces pasa que el estudiante, por su tema, elige a un docente determinado que tiene que ver con su perfil de investigación o su trabajo y no siempre ese docente está disponible...y eso a veces es un problema, en esa parte final que es el TFI que hace cada estudiante.

M: ¿Ustedes tienen definiciones con relación a lo que debería ser la formación práctica de un estudiante en criminología?

H: Para mí, más que estudiantes de Criminología en sentido amplio...

M: Sí, Especialista en Criminología de la UNQ...

H: Exacto, porque eso pasa a veces, porque uno tiende a pensar "tienen que tener herramientas sobre teorías criminológicas...", pero esta orientación tiene mucho que ver con la investigación y la gestión, entonces el perfil del estudiante tiene que ver con esa línea: que maneje herramientas de investigación, que maneje conceptos criminológicos, que maneje una serie de

definiciones importantes a nivel teórico, pero sobre todo que involucre estos conocimientos en su propia labor de política criminal, porque generalmente todos los estudiantes de alguna manera están vinculados con algún organismo del sistema penal o que tiene que ver con la seguridad pública, o sea la orientación tiene que ver con fortalecer herramientas para que esa persona pueda potenciar su labor ahí, sobre la misma institución.

M: ¿Los cursos están pensados de manera articulada o funcionan más como cursos sueltos?

H: Al principio funcionaban como cursos sueltos dentro de ciertas temáticas o dimensiones, entonces había "teorías criminológicas", con una pata más bien teórica, había estudios sobre el sistema penal, había estudios más vinculados a investigaciones y estudios empíricos, o sea había lineamientos que tenían que ver con temas, pero no estaban articulados entre sí. Durante los últimos años y a partir de esto que estuvimos hablando recién, buscamos como un nexo que articulara todas las temáticas y, fundamentalmente, ese nexo tiene que ver con la preparación para el TFI, que los trabajos prácticos y finales de cada materia tuvieran orientación hacia su TFI, entonces ya hay muchas materias, no todas, pero la mayoría, donde los trabajos finales están orientados a que les sirva para la preparación de su proyecto.

M: ¿Cuáles son los desafíos actuales para la gestión de la carrera con relación a la FPS, qué cosas creen que se podrían implementar o mejorar?

H: De mi parte creo que estos vínculos con instituciones, con las cuales hay convenios, estoy pensando en pasantías, intercambios, sería importante...y también lograr algunas instancias presenciales, yo sé que son difíciles, pero que el alumno pueda tener un intercambio presencial...

M: ¿Qué pensás que podría favorecer la presencialidad?

H: Yo lo que estoy pensando es una instancia en la cual un alumno o un grupo de alumnos pueda discutir con el docente su investigación, su trabajo, y haya un ida y vuelta. Igualmente, el entorno virtual de alguna manera lo prevé eso, yo le pongo una ficha...pero hay cuestiones que están buenas discutir las en un grupo de trabajo, en una mesa de trabajo, que haya intercambios reales. Pero puede ser un streaming o un Skype tranquilamente.

A: Para mí, algo que le falta al entorno virtual es el encuentro con el otro. Lo positivo de la virtualidad es que cada uno puede manejar sus horarios, sobre todo si la gente está trabajando, estudia, podés retomar el fin de semana, pero una instancia en donde estemos a la misma hora y pueda responderte alguien en el mismo momento es algo que falta. Nosotros, en el grupo de trabajo que tengo, en el centro de investigaciones donde participo, hicimos una diplomatura en cuerpo y emociones y una de las cosas que hicimos ahora fueron clases virtuales, el mismo formato, es una clase que sigue siendo virtual, por skype, pero con un horario que, en su momento se preguntó cuáles eran los horarios, sabiendo que no todos van a poder participar, pero hay un horario que sabés que una vez por semana, cada dos semanas, el docente está ahí, te va a explicar algo que seguramente ya leíste en el PDF, pero te trae otro vocabulario y podés preguntar. Eso, me parece que enriquece mucho y sigue siendo virtual, sigue siendo a distancia, pero hay algo que del otro lado responde alguien en el momento que...lo pienso ahora y pienso que para el Taller de TFI estaría bueno, porque a veces las preguntas que te surgen de tu proyecto surgen cuando escuchas a otros hablar. Entonces, si hubiera una instancia donde todos podamos preguntar, escuchar a otros y no sólo tu trabajo...

M: ¿Usan los foros en las aulas?

H: Sí se usan, pero no en forma tan efectiva.

M: No para este intercambio que proponen ustedes.

A: No. A mí me parece que hay mucha distancia de tiempo entre el que escribe y el que responde, no con todos los docentes, pero con muchos, y hay algo de lo escrito que, para mí, genera una traba, porque no escribís como hablás, tenés que hacer una pregunta de algo que por ahí no manejas bien y el hecho de describirlo y que todos lo lean, para mí genera una dificultad...

M: Ahí hay una necesidad de habilitar el debate que debe salir de una propuesta docente. Es muy raro, y esto ya es un prejuicio y un poco parte de lo que fue mi experiencia como estudiante, que uno se ponga a leer comentarios de otros, porque estamos más acostumbrados a responder sobre los que me están pidiendo que escriba. Ya leer, escribir e intercambiar con los otros, es un trabajo extra, que no todo el mundo hace. Muchas veces se presentaba como

una exigencia del docente que pedían un trabajo de lectura de los comentarios anteriores y sobre eso...pero era otro trabajo...

A: Sí, te pone en otro lugar...

H: Bueno ahí hay que pensarlo bien en consignas que interpelen o generen debates, pero en general es bastante baja la participación de los estudiantes. A mí me pasa que a veces logro un poco más, pero en general es baja, con lo cual tal vez hay que pensar en herramientas para estimular la participación de los estudiantes, pensar bien la consigna y formas de incentivar la participación.

Entrevista a Esteban Rodríguez Alzueta (29/11/2019)

M: Primero quiero que me cuentes hacia donde está orientada la FPS en la Especialización en Ciencias Sociales.

E: La especialización no está instalada en el imaginario del alumno y durante mucho tiempo ni siquiera estuvo instalada en el imaginario de las autoridades de posgrado y también de la maestría; de hecho, durante mucho tiempo se consideró a la especialización como un título intermedio y no como una carrera en sí misma. Eso fue un problema. Difícilmente se iba a poder pensar un perfil propio para la especialización cuando ni siquiera las autoridades de posgrado o de la maestría lo tenían pensado como una carrera en sí misma. En realidad, se llega a la especialización por una cuestión de qué hacer con "los muertos", es decir, es una picardía que muchos maestrandos dejen la carrera incompleta, casi al finalizar, entonces se les proponían que se inscriban en la especialización y, por lo menos, salgan con ese título.

M: Es decir, la especialización no surge pensando en un perfil diferente al de la maestría, sino a partir de una dificultad...

E: No sabría decirte porque cuando se creó no sé...

M: Pero así funcionó

E: Así fue funcionando. Funcionaba como un combo y en el imaginario de las autoridades estaba como un título intermedio. Después eso empieza...me parece que la CONEAU hace una observación y a partir de ahí la empezamos a trabajar como carrera propia, pero que no tenía inscriptos y, en realidad, se sugirió a los maestrandos que por lo menos completen uno de los recorridos y que se vayan con algo, por ejemplo, con un título de especialista que tiene menos exigencia para el desarrollo del trabajo final.

M: Esta "menor exigencia" reside sólo en las exigencias del Trabajo Final.

E: Sí, por supuesto, pero lo que hay que tener en cuenta, eso en cuanto a las autoridades. En cuanto a los alumnos, la maestría nunca fue una especialización. De hecho, toda la folletería es casi siempre una invitación a la maestría, inclusive cuando la maestría se ofertaba se también

con la especialización, entonces se sugería que se trataba de un título intermedio, pero en el imaginario de la persona que se inscribía siempre estaba la maestría y se anotaban por la facilidades que la plataforma les daba; se podía adecuar muy fácilmente a su cotidiano, no se anotaban por el plantel docente o por el tipo de cursos. Se anotaban, en todo caso, porque es la Universidad Nacional de Quilmes, que tiene un capital simbólico ganado, pero no pesa tanto el plantel docente. Lo que pasa es que muchos de los alumnos encuentran en la maestría la posibilidad de reengancharse, de actualizarse.

M: Toda la carrera tiene un perfil más académico y de investigación...

E: La maestría sí. Lo que pasa es que cuando terminan de cursar la maestría la tesis les queda...como no tienen entrenamiento en materia de investigación, como no han tenido una trayectoria profesional vinculada a la investigación social, el desarrollo de una tesis a veces les queda muy lejos y eso termina también demorando la realización de la tesis y ahí es cuando nosotros proponíamos la especialización. Por eso tampoco muchos querían hacer la especialización, porque la tenían devaluada, la tenían como un título menos. Por parte nuestra tampoco hubo un apuntalamiento a la especialización, con un perfil propio, de hecho, los cursos que se ofertan para la maestría son exactamente los mismos que se ofertan para la especialización, están duplicados, con lo cual eso impide pensar en cursos para especialistas y en cursos para maestrandos. La especialización siempre tiene que estar vinculada a la actividad profesional. La maestría no; necesariamente tiene que estar vinculada a una investigación que va a realizar el maestrando... eso también atentaba con que tampoco pudiera diseñarse un perfil propio para la especialización, cuando las materias son las mismas.

M: Sí, esto surgió ya en otras entrevistas. Una de las directoras me planteaba la misma dificultad: ¿cuáles son las posibilidades de pensar un mismo curso con dos perfiles diferentes? Que tal vez es, para mí, algo que surge como pregunta de trabajo.

E: Yo creo que eso no lo tiene claro casi nadie todavía, ni los docentes que uno invita, ni los administrativos, muchas veces no lo tienen en claro las autoridades, los alumnos, no se entiende la especificidad de la especialización. Te digo porque cuando uno evalúa trabajos de especialización, lo que se intenta es, ya sea evaluado o dirigiendo es pensar qué relación tiene el tema con la actividad profesional del estudiante y muchas veces hay como una distancia, un desacople, entonces eso te das cuenta de que no está pensado, no está "craneado".

No hemos invertido mucha energía o mucha imaginación para apuntalar un perfil propio, que demandaría también un presupuesto porque de repente no podés replicar el mismo curso.

M: O debería ser un curso con estrategias docentes diferentes y no todo el mundo está dispuesto...

E: Para mí debería trabajarse más con talleres donde se interpele o se ponga más sobre la mesa las prácticas que ya tienen también; en el caso de la especialización debería tener más en cuenta la actividad profesional que está desarrollando y eso implica generar un marco dentro del aula para que eso se presente, se exprese y pueda trabajarse.

M: ¿Y la virtualidad pensás que es un inconveniente para pensar espacios o instancias de FPS?

E: No, me parece que el problema que tienen tanto la maestría como la especialización es la ausencia de tutores, no puede haber un tutor para toda la maestría y que, a su vez, el tutor de la orientación sociología es el mismo que el tutor de la especialización con orientación en sociología. Tiene que haber muchos tutores, por cohorte, o por trayectorias en las carreras, que puedan realmente ir tutorando, acompañando, las diferentes trayectorias, ese es el bache que tienen, me parece, la maestría y la especialización.

M: Sí, termina siendo una cuestión más presupuestaria que de intenciones.

E: Si no hay presupuesto para eso tampoco te vas a poner a pensar otra cosa, porque yo estoy seguro de que Nancy -nunca lo hablé esto con Nancy- pero lo sabe perfectamente que necesitaríamos ir hacia otro sistema de tutorías, más parecido al que tiene el grado...

M: Con mayor presencia...

E: Con mayor presencia, pero eso implica que haya otro plantel, pero eso implica también otro presupuesto y si no lo tenés para qué vas a pensar eso.

M: Y la resolución que reglamenta la FPS para posgrados de la UNQ, ¿pudieron verla en algún momento?, ¿la conocías?

E: Sí. Yo de alguna manera hinché para eso, pasa que no está. Me parece que falta todo un trabajo de comunicación, que tiene que ir por andarivel distinto que la maestría, porque si vos querés darle a la especialización vuelo propio tenés que abordarlo con otro plantel administrativo, con otra publicidad y con otro plantel docente o, por lo menos, que haya un grupo de materias que sean específicas, que trabajen de otra manera con los especialistas en función de su actividad profesional

M: Que nos sea únicamente un taller de TIF...

E: No, el taller de TIF es otra cosa, porque vos tenés que leer la carrera en función de tu actividad profesional y eso alguien tiene que hacerlo, alguien tiene hacer ese seguimiento, esa vinculación, alguien tiene que interpelar al estudiante para que haga ese recorrido de esa manera. Entonces, me parece que eso necesita de la Secretaría de Posgrado, tal vez, estoy pensando en voz alta...

M: Sí, ayuda...

E: Cuando vos lo pensás de manera conjunta, invitas, devaluás la especialización invitando a creer que se trata de un título intermedio, o que termina funcionando como un título intermedio porque los alumnos que les quedó muy lejos el desarrollo de la tesis, porque no tienen ese entrenamiento en investigación social, se reescriben con las materias que tienen en la maestría a la especialización y hacen una monografía y terminan, pero esa monografía tampoco está necesariamente vinculada a su actividad profesional. Me parece que hay que pensarla de otra manera esa carrera, sino pensarla directamente como un título intermedio que es lo que me parece más lógico y así está funcionando ahora también, a pesar de que para la CONEAU sea otra carrera, funciona como un título intermedio.

M: El trabajo que empiezo a pensar tiene que ver con notar que no hay una distinción en las carreras que tienen maestría y especialización, en cuanto al perfil y la formación a la que debería responder cada tipo de carrera. No sé si la respuesta es pensar carreras totalmente separadas, pero sí debería haber algún tipo de instancia, más allá del taller de TFI donde se puedan desarrollar otras aptitudes o habilidades pensadas en función del perfil del estudiante o de las diferentes profesiones...

E: Bueno, es que habría que pensar también un perfil...

M: El perfil del especialista está, el tema es que...

E: Es que es un comodín y habría que revisar ese comodín porque vos también podés vincularlo a la adquisición de determinadas destrezas que puedan ayudar de diferente manera a tu actividad profesional. Todo eso no está pensado...

M: ¿Cuál pensás que son esas destrezas o habilidades que debería desarrollar un especialista en Ciencias Sociales? ¿Es posible pensarlo más allá de la vinculación con la profesión?

E: No, me parece que son decisiones que uno podría tomar; vos podés poner el acento, por ejemplo, en el desarrollo de determinado uso y entrenamiento de determinada metodología que le permita desarrollar encuestas, muestreos, o en la planificación pública, es decir, me parece que habría que pensar...

M: Además, las menciones complejizan de algún modo...no sé si complejizan, pero abren bastante el abanico...no es lo mismo un especialista con orientación en comunicación, que uno con orientación en sociología.

E: Eso también es un problema, porque por más que ahora tienen menos menciones igual sigue siendo un abanico bastante amplio.

M: El plan de estudios detalla la carga horaria destinada a la FPS... ¿cómo las supervisás?, ¿cómo las acreditas?

E: Sí, pero no hay un sistema para eso, no hay un presupuesto para supervisar, que es lo que decíamos hoy, la vinculación a la actividad profesional, no hay presupuesto y no hay tampoco recursos humanos, desarrollo de...no lo estamos pensando. Si queremos que efectivamente sea una carrera en sí misma, hay que pensarla con otra dirección específica, con otra publicidad, con otro plantel administrativo.

M: No pensás que con determinadas acciones desde la dirección actual de la carrera se pueda llegar a empezar a trabajar un poco más en la independencia de la especialización y el desarrollo de instancias más de práctica profesional...

E: No, porque también el que se inscribe en el posgrado acá en la Universidad de Quilmes se inscribe con esa expectativa. La especialización, en comparación con la maestría, parece como

un título devaluado, entonces tenés que jerarquizarlo apuntalando un perfil y si es todo lo mismo, el plantel docente es el mismo y las autoridades lo mismo, entonces...

Anexo N° II

The screenshot shows the ECRIM platform interface. On the left is a sidebar with navigation options: [1º 2019-A] Gobierno y gestión de la seguridad pública, Participantes, Calificaciones, Página Principal, Área personal, Calendario, Archivos privados, Mis cursos, 6 Gestión Local, [1º 2019-A] Filosofía política, [1º 2019-A] Análisis de Política Criminal, [1º 2019-A] S.P.E.PGP.: Sistemas electorales y reformas políticas, and [1º 2019-A] Marcos Analíticos para el Estudio de las relaciones entre. The main content area is titled 'Interacción' and includes 'Avisos del Profesor', 'Foro Abierto', and 'Información Asociada' with links for Programa, Plan de trabajo, Bibliografía, and Ayuda Qoodle. Below this, three topics are listed: Tema 1 (Clase 1 - Política, Gobierno y Estado (I)), Tema 2 (Clase 2 - Política, Gobierno y Estado (II) and Debate clases 1 y 2), and Tema 3 (Clase 3 - Políticas públicas y gestión política (I)).

(Configuración didáctica ECRIM - Captura tomada de “Gobierno y gestión de la seguridad pública”)

The screenshot shows the EGESS platform interface. The sidebar on the left includes: [1º 2019-A] Territorio y desarrollo local, Participantes, Calificaciones, Página Principal, Área personal, Calendario, Archivos privados, Mis cursos, 6 Gestión Local, [1º 2019-A] Filosofía política, [1º 2019-A] Análisis de Política Criminal, [1º 2019-A] S.P.E.PGP.: Sistemas electorales y reformas políticas, and [1º 2019-A] Marcos Analíticos para el Estudio de las relaciones entre. The main content area is titled 'Tema 9' and features a red heading '¡Bienvenidxs a la clase 8!'. The text describes the class content, objectives, and bibliography. A video player is embedded at the bottom, showing a man speaking, with the title 'Parte 1' and 'Solidarius, Conferencia Euclides A...'. The video player includes a play button and options for 'Ver más ta...' and 'Compartir'.

(Configuración didáctica EGESS - Captura tomada del curso “Territorio y desarrollo local”)

Falta poco para el II Congreso Nacional de Economía Social y Solidaria en que la UNQ será anfitriona

Compartimos video invitación al encuentro EGESS / DIPESS que realizaremos en ese marco



El martes 17 - 11:30 a 13:30hs. en el ESET, colegio secundario de la UNQ, ubicado en Av. República de Francia 1400, Ezpeleta, Buenos Aires

Para quienes quieran aprovecharlo, tenemos la posibilidad de trasladarnos en un micro que sale desde la UNQ (Roque Sáenz Peña 352, Bernal) a las 9hs.

Esperamos que puedan sumarse a esta instancia de intercambio presencial en la que nos proponemos:

- Pensar en los desafíos de la formación en ESS.
- Debatir en este contexto los aportes específicos de una carrera virtual de posgrado en ESS
- Compartir los avances en el proceso de evaluación por parte de CONEAU que se encuentra atravesando la EGESS.
- Invitarlos a participar en los proyectos de investigación de la UNQ

¡Sigamos recorriendo este camino junt@s!

(Invitación a Congreso sobre ESS - Captura tomada del curso “Gestión de capacidades y comunicación en ESS”)

[1° 2019-A] Territorio y desarrollo local

Página Principal / Cursos / aulas_activas / [1° 2019-A] Territorio y desarrollo local / Tema 3 / Foro de Presentación de casos y armado de Grupos

Buscar en los foros

Foro de Presentación de casos y armado de Grupos

Hola a todos/as:

En este espacio de foro invitamos a que vayan proponiendo casos para [trabajar grupalmente en el TP](#).

Para ello, les pedimos que vayan intercambiando casos que quieran trabajar a través de un video donde la idea es presentar la experiencia e incluyan referencias al territorio en el que se desarrolla. Por este medio la idea es motivar la atención entre compañeros/as y su interés por el caso que están presentando, [para abonar al armado de grupos a la brevedad](#).

La forma en que van a compartir el video es subirlo a youtube y copiar el link en el foro. Youtube les va a pedir una cuenta de gmail para poder subir videos, para tal fin hemos creado una cuenta de la materia, les pasamos los datos:

(Propuesta de intercambio entre pares - Captura tomada del curso “Territorio y desarrollo local”)

← Foro Sesión 4 Foro Sesión 6 →

Mostrar respuestas anidadas ▾

Foro Sesión 5
de [Redacted] - Lunes, 5 de agosto de 2019, 06:35

Hola a todos.

En función de esta sesión y las lecturas respectivas, les propongo discutir el siguiente problema:

¿Cuáles son las razones que explican que en las sociedades contemporáneas exista un desarrollo menor de la prevención social en comparación con otras estrategias preventivas?

[Redacted]

Enlace permanente

(Consigna en foro - Captura tomada del curso “Política de prevención del delito”)

4. Investigación Científica e Hipótesis

En la investigación científica cuantitativa, es central el proceso de formulación de hipótesis, en lo que sigue vamos a comparar la construcción de inferencias del proceso de inteligencia criminal con la formulación de hipótesis de la investigación científica.

Lectura Obligatoria

	<p><i>Este es el momento de leer:</i></p> <p>Capítulo 6 de Sampieri, R. H.; Carlos Fernández Collado; Pilar Baptista Lucio (2010). METODOLOGÍA de la investigación - Quinta Edición. McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES</p>
---	--

Responda estas preguntas:

- 1- ¿Cuáles son los diferentes tipos de hipótesis que plantean los autores?
- 2- ¿Cómo son los mecanismos para deducir y formular las hipótesis?
- 3- ¿Cómo influyen las hipótesis en la operacionalización de las variables?
- 4- ¿Considera a las hipótesis como previas o posteriores al proceso de investigación científica?, ¿y al proceso de inteligencia criminal?
- 5- ¿Qué similitudes y diferencias encuentra con las inferencias del proceso de inteligencia criminal?

(Consigna en documento de clase - Captura tomada del curso “Estudios sobre la cuestión criminal”)

[3º 2019-A] Trayectorias empíricas y políticas públicas en ESS

Participantes

Calificaciones

Página Principal

Área personal

Calendario

Archivos privados

Mis cursos

Repositorio de materiales

Gestión Académica

Comunidad

Institucional

BIENVENIDOS A LA CLASE 6

Consignas de Evaluación Conceptual (CEC)

Estimados/as colegas,

como les adelantamos la clase pasada, hoy dejamos la CEC (Consigna de Elaboración Conceptual), que van a consistir en 2 consignas: una individual y la otra colaborativa. En esta primera instancia dejamos la **consigna de trabajo individual**, la cual van a tener tiempo de trabajarla hasta el **viernes 15 de Noviembre**.

Durante esta semana, cuando vemos que se va completando el armado de los grupos vamos subiendo la **consigna de trabajo de colaborativo**, que van a poder responder hasta el **22 de Noviembre**. Recuerden que para la grupal, tienen que armar **los grupos por perfil**, a través del foro y en la planilla excel, como indicamos la clase pasada, invitamos a les estudiantes que todavía no lo hicieron a completar esta instancia.

Abrimos, también, el "**Foro de preguntas y dudas**" por cualquier inquietud que tengan con relación a las consignas de trabajo.

Saludos y buen trabajo
Equipo docente

- CEC
- Foro de preguntas y dudas
- espacio de subida CEC individual
- CEC colaborativa

(Consigna de trabajo en el espacio descriptivo de la clase - Captura tomada del curso "Trayectorias Empíricas y Políticas Públicas en ESS")

Participantes

Calificaciones

Página Principal

Área personal

Calendario

Archivos privados

Mis cursos

6 Gestión Local

Debate clases 1 y 2

Mostrar respuestas anidadas

Debate clases 1 y 2

sábado, 23 de marzo de 2019, 17:48

Bienvenidos al primer Foro, la idea es discutir sobre la base de los textos. Como moderador, y para que el debate sea más interactivo, les pido que al participar intentemos tener en cuenta los aportes y argumentos de quienes ya hayan intervenido así fomentamos el diálogo entre diferentes posiciones y el foro no se convierte en una lista de opiniones sin considerar los que ya lo hicieron.

La pregunta disparadora tiene múltiples respuestas, por lo que es suficiente con que mencionen alguna diferencia/similitud, y así entre todos intentamos responder la pregunta constructivamente.

- ¿En que se parecen y se diferencian las concepciones del Estado que tienen Lagroye y O'Donnell?

(Moderación docente sobre la participación en el foro - Captura tomada del curso "Gobierno y gestión de la seguridad pública")

[1º 2019-A] Gobierno y gestión de la seguridad pública

Participantes

Debate clases 5 y 6

Teniendo en cuenta los textos de las clases 5 y 6 y las intervenciones en el debate anterior: ¿cómo tienden a ser las políticas públicas de seguridad en Argentina? ¿Modificaría su intervención en el debate anterior?

(Actividad que propone la revisión de una respuesta anterior, a la luz de nuevos contenidos - Captura tomada del curso "Gobierno y gestión de la seguridad pública")

CEC

(Consignas de Elaboración conceptual)

PARA REFLEXIONAR JUNTOS SOBRE LO TRABAJADO

¡Llegó la mitad de la cursada! ¡El momento de reflexionar juntos sobre algunos conceptos aprendidos!

Este es nuestro CEC, la Consigna de Elaboración Conceptual, que elaboraremos en función de las **cinco primeras clases**.

En nuestro caso trabajaremos a partir de cinco consignas, de las cuales deben elegir tres para desarrollar (no más de dos páginas cada una), y mandarme en los quince días posteriores a la publicación de la clase n° 7, que será de repaso de los temas vistos.

Los temas que incluye este CEC son los trabajados en las clases 1 a 5.

La fecha última de entrega es entonces el 20/8.

Quienes no puedan realizar el CEC para esa fecha deberán completar las cinco consignas entregadas y tienen un plazo de quince días más, a partir de esa fecha.

¡¡¡BUENA SUERTE Y BUENA REFLEXIÓN!!!

Equipo Docente.

(Captura - Actividad intermedia del curso “Mercados solidarios y monedas sociales”)

Especialización en Gestión de la Economía Social y Solidaria (EGESS)- UNQ.
Materia: Monedas sociales y Mercados Solidarios.
Docentes: [Redacted]
Docente Tutor: [Redacted]



CONSIGNAS TRABAJO FINAL (TF)

Fecha máxima de entrega: 15 de noviembre 2019

Este es nuestro examen de final de la cursada, que elaboraremos en función de las **doce clases que integraron nuestro curso**.

En nuestro caso trabajaremos a partir de cuatro consignas, de las cuales deben elegir dos para desarrollar (no más de dos páginas cada una).

Deben subir las respuestas al campus dentro de los dos meses posteriores a la finalización de la cursada (**fecha máxima: 15 de noviembre**).

En el nombre del archivo se debe indicar tanto la materia como el apellido y nombre del autor/a, de la siguiente manera: ApellidoNombre-MSMS-2019. Ejemplo si el autor se llama José Pérez, el nombre del archivo sería: **PerezJose-MSMS-2019.doc**

Quienes no hayan entregado el CEC o deban rehacerlo, pueden optar por presentar todas las consignas del trabajo final, sin presentar el CEC.

Cualquier duda quedamos en comunicación a través del campus.

¡¡¡BUENA SUERTE Y BUENA REFLEXIÓN!!!

Equipo Docente.

Elija dos de las siguientes consignas para su desarrollo: (hasta dos carillas por pregunta)

- 1- Describa las funciones o 'usos' de la moneda en general, de la moneda social en particular, e identifique en las experiencias estudiadas (Venado Tuerto y Capilla del Monte) cuáles son los 'usos' que fundamentan cada moneda. ¿Cuáles son las tecnologías propias de cada moneda y cuál es su función?
- 2- A partir de los casos estudiados, analice la factibilidad del desarrollo de los modelos de Comercio Justo en el ámbito de las experiencias de la ESS.

(Captura - Actividad final sin relación con la actividad intermedia de “Mercados solidarios y monedas sociales”)

El proceso de evaluación de la materia consiste en un trabajo grupal dividido en tres actividades y una autoevaluación individual a completar a lo largo del trimestre.

El objetivo es ir haciendo una evaluación de proceso en el periodo de la cursada.

La primera actividad grupal: Diagnóstico de Capacidades

Un diagnóstico territorial con especial importancia en la gestión de capacidades existentes.

Consigna:

Seleccionen un espacio (organización, institución, programa, etc.) con la que tengan algún tipo de vinculación y realicen un relevamiento de capacidades humanas a partir de registros de observación, entrevistas y análisis de documentos.

A continuación, redactar un informe de diagnóstico preliminar de acuerdo a las pautas enunciadas en el siguiente modelo de referencia.

El trabajo no deberá tener extensión mayor a 10 páginas con letra Times New Roman 12, a doble espacio, en hojas tamaño A4.

Fecha de entrega: 2 de agosto

(Actividad práctica integrada a lo largo de todo el curso -parte 1-. Captura tomada de “Gestión de capacidades y comunicación en ESS”)

La segunda actividad grupal: Estrategia de Comunicación

Consigna:

El trabajo continúa con el caso seleccionado por el grupo. Por ello resulta clave que exista un diálogo teórico-práctico entre el informe de capacidades realizado y este paso evaluativo de la materia.

La tarea ahora es formular una estrategia de comunicación (interna y/o externa) para la misma, de acuerdo al recorrido realizado en la Unidad N° 2.

Se valorará especialmente la articulación la bibliografía para la fundamentación y descripción de la estrategia a implementar.

También se tomará muy en cuenta la coherencia, secuencia lógica, claridad y precisión de los objetivos trazados y las actividades que se realizarán para cumplirlos.

Trabajo no deberá tener extensión mayor a 10 páginas con letra Times New Roman 12, a doble espacio, en hojas tamaño A4.

Fecha de entrega: 23 de agosto

Guía Estrategia de comunicación

Tercera actividad grupal: Taller Participativo

Consigna:

Realizar la planificación de un taller vinculado a la preparación de alguna actividad incluida en la estrategia de comunicación. La planificación debe recoger, sobre todo, los contenidos trabajados en la unidad 3 en relación a la construcción de comunidades de aprendizaje y la educación popular.

Los objetivos y modalidades del taller pueden ser diversos: presentar la estrategia a los miembros de la organización, acercarlo a la comunidad, aportar a la construcción de herramientas para su implementación o generar un espacio de reflexión sobre las consecuencias del mismo, etc.

(Actividad práctica integrada a lo largo de todo el curso -partes 2 y 3-. Captura tomada de “Gestión de capacidades y comunicación en ESS”)

4. Trabajo FINAL

Además de las consignas que hemos mencionado en varias de las clases anteriores, a los fines de facilitar y simplificar el proceso de cierre del seminario, les clarifico las consignas del Trabajo Final:

- a) Se trata de una producción original.
- b) Pueden trabajar en grupos de no más de tres integrantes.
- c) La fecha límite para la recepción del trabajo es el último día hábil de FEBRERO.
- d) La presentación se hará vía el correo electrónico del campus.
- e) El Objetivo del trabajo es que simulen la aplicación de lo aprendido, **diseñando un esquema preventivo de criminalidad organizada.**
- f) Requiere que contemplen las diferentes etapas vistas y que formulen una Hipótesis de Inteligencia Criminal simulando ser un equipo de analistas de inteligencia.
 - a. Deben seguir la secuencia de pasos a través de los cuales se procura obtener la inteligencia requerida (Dirección de la actividad de reunión, reunión, procesamiento, etc.)
 - b. En base a lo anterior debe definir un plan preventivo para la organización criminal o el fenómeno delictivo organizado que propusieron.
- g) Los criterios de evaluación se centran en la adecuada integración de los contenidos y en el nivel de profundidad y aplicabilidad del trabajo presentado.
- h) No duden en consultar sus dudas.

(Actividad de índole práctica - Captura tomada del curso “Análisis del delito II”)



Actividad Entregable N1

Prepare y envíe un breve trabajo de investigación de no más de tres (03) hojas ISO-A4, empleando Times New Roman 11 e interlineado en 1,5. Y si fuere necesario citas en formato A.P.A., donde aborde los siguientes temas:

- o Aplicabilidad de la Inteligencia Criminal en las agencias policiales.
- o Motivación y potencialidad del empleo de la inteligencia criminal en el contexto de la Seguridad Democrática.
- o Principales déficit en materia de conceptualización y prácticas de la inteligencia criminal en nuestro país. o Riesgos y problemas éticos derivados de un empleo incorrecto de la inteligencia criminal.

(Actividad de índole conceptual - Captura tomada del curso “Análisis del delito II”)

CONSIGNAS TRABAJO FINAL (TF)

Fecha máxima de entrega: 9 de agosto de 2019

Para cumplir con la evaluación final de la materia **Territorio y Desarrollo local** te pedimos que **de manera individual respondas las preguntas 1 y 2 y elijas una de las 3 preguntas siguientes.**

En el caso de los que no presentaron o no aprobaron el Trabajo Práctico deberán contestar las 5 preguntas.

Por favor, no excedas la cantidad de palabras asignadas. Una vez completado, guardá el archivo con un nuevo nombre que debe ser compuesto por las siglas TF seguidas por guión medio, tu apellido y las dos primeras letras de tu nombre. Por ejemplo, si tu apellido es Ferreira y tu nombre es Susana, el archivo a ser enviado deberá estar identificado por TF-Ferreira, Su.doc. Luego, subí el archivo hasta la fecha arriba indicada en el espacio correspondiente del campus.

Ante cualquier consulta o inconveniente no dudes en comunicarte con los docentes o tutora del curso.

Criterios de evaluación: se tomarán como elementos para la evaluación del trabajo final los siguientes:

- a) Aplicación y uso de los conceptos y bibliografía de la materia;
- b) Referencia amplia, explícita y apropiada de dicha bibliografía (incluido el uso correcto de citas y fuentes).
- c) Pertinencia y consistencia del desarrollo efectuado;
- d) Redacción clara y teniendo en cuenta los límites de palabras propuestos.

Apellido _____

Nombre _____

(Actividad conceptual - Captura tomada del curso “Territorio y Desarrollo Local”)

Bienvenidos a la Clase 1!!

Temas de la clase

En esta clase presentaremos la materia, su equipo docente y comenzaremos a adentrarnos en el terreno de las diversas trayectorias empíricas de la Economía Social y Solidaria, así como también nos aproximaremos a cuestiones institucionales y de políticas públicas en torno al campo simbólico, político y económico de la ESS.

Como parte de la clase, y enmarcándonos en la **comunidad de aprendizaje** como propuesta pedagógica, les invitamos a **presentarse** de manera de ir conociéndonos, intercambiando y promoviendo un diálogo de experiencias y saberes que permitan acercarnos a la una construcción colectiva del conocimiento.

Para ello, abrimos aquí un **Foro de presentación y actividad de la clase 1** nos permita compartir un video donde contemos quiénes son, desde dónde están haciendo la EGEES y respondan la siguiente consigna:

a) ¿qué organización/es (de las trayectorias mencionadas en el Apunte de lectura 1) conocen, por trabajo o cercanía o les gustaría conocer?

b) ¿por qué les resulta interesante?

(Comunidad de aprendizaje - Captura tomada del curso “Trayectorias empíricas y públicas en ESS”)

Actividad 1

Incluye los contenidos abordados en las clases 1, 2, 3 y 4.

Se publica la consigna en esta instancia con el objetivo de que se vaya avanzando progresivamente con la definición de cada uno de los ítems de la actividad, de acuerdo a lo abordado semanalmente en cada clase.



Consigna Actividad 1



Plantilla para realizar Act. 1

(Introducción a la primera actividad en clase N° 2 - Captura tomada del curso “Taller de TFI”)

Consigna Actividad 1

Aclaración: quienes se encuentren en instancias más avanzadas de elaboración, en lugar de limitarse a realizar lo propuesto en la consigna, podrán entregar el último avance de su Proyecto/TFI para que pueda realizar los aportes correspondientes.

- 1. Identificar posible Director/Tutor del TFI.** Aclarar si ya se ha tomado contacto con el/la Director/a y, en ese caso, si la persona ha confirmado la dirección del TFI.
- 2. Definir el tema de investigación** (*en base a la lectura de clases 1 y 2*)
- 3. Definición del problema de investigación** (*en base a lectura de clases 2 y 3*)
- 4. Definición de los objetivos generales y específicos** (*abordados en clase 4*)
- 5. Comenzar a redactar las indagaciones preliminares o marco conceptual incipiente**, que tienen por objetivo comenzar a acotar el tema de investigación, planteando las principales discusiones o conceptualizaciones de los principales referentes en la temática.
- 6. Incluir un apartado con las **referencias bibliográficas**** de los autores citados en el marco conceptual incipiente.

Fecha de entrega: domingo 28 de julio.

La presente actividad conlleva la aplicación de los contenidos abordados en las clases 1, 2, 3 y 4.

Se invita a los alumnos a evacuar las consultas en la materia o a efectuar entregas parciales a través del foro de la clase creado a tales fines.

(Actividad I - Captura tomada del curso “Taller de TFI”)

[2º 2019-A] Taller de TFI (ECRJM)

- Participantes
- Calificaciones
- Página Principal
- Área personal
- Calendario
- Archivos privados
- Mis cursos

¡Bienvenidos/as a la materia TALLER DE TIF!

Esta materia obligatoria de la carrera se creó con el objetivo de acompañar a los alumnos en el proceso de elaboración del Proyecto de TIF (incluyendo la selección de su respectivo/a Director/a) y de iniciar la planificación del TIF, cuya aprobación es condición necesaria para obtener el título de Especialista en Criminología.

La materia se propone abordar progresivamente cada uno de los componentes del Proyecto del TIF, mediante dos entregas parciales y acumulativas. Finalmente, la última y tercer entrega consistirá en el Proyecto del TIF elaborado en forma completa y en condiciones de presentación formal a la Dirección de la Carrera. La participación en los foros, si bien no se evaluará en forma individualizada, sí contribuirá a la evaluación conceptual. Se sugiere evacuar las consultas a través de esa herramienta, para socializar y compartir las consultas con el resto del grupo.

Para sacarle el máximo provecho la cursada, **se sugiere que vayan avanzando semanalmente con la elaboración del Proyecto de TIF, de acuerdo a lo abordado en cada una de las clases** (que se activarán todos los lunes); y que puedan evacuar todas sus dudas respecto al TIF, a fin de que aprovechen en la mayor medida posible la materia y se encuentren cada vez más cerca de concluir la carrera!

¡Buena cursada!

(Presentación del seminario - Captura tomada del curso “Taller de TFI”)

Taller de TFI

Actividad 2

Aclaración: todas las actividades son acumulativas es decir que la entrega de una determinada actividad incluye lo realizado en las anteriores. En este caso particular, la entrega de la presente actividad incluye, a su vez, lo realizado en la actividad 1 (y la incorporación de sus correcciones u observaciones).

(Fragmento actividad II - Captura tomada del curso “Taller de TFI”)

[2° 2019-A] Taller de TFI (ECRIM)

Participantes

Calificaciones

Página Principal

Área personal

Calendario

Archivos privados

Mis cursos ▶

Repositorio de materiales

Gestión Académica ▶

Comunidad ▶

Clase 11

Bienvenidos a la última clase!!! A continuación dejo habilitado el espacio de entrega del trabajo final, que consiste en el Proyecto de TFI completo (incorporando las observaciones realizadas hasta el momento a cada uno de sus avances), incluyendo todas las consideraciones de contenido y de forma que se abordaron en las distintas clases.

En la **clase 10** encontrarán dos documentos con una breve **descripción de cada uno de los apartados del Proyecto** (y también recomendaciones para cuando tengan que comenzar a elaborar el TFI), que sintetizan un poco lo analizado con mayor profundidad en cada una de las clases. Además, se incluyen algunas sugerencias y pautas para la elaboración del TIF completo.

Estoy a total disposición para responder consultas o comentarios a través del foro.

Espero que todas/os puedan concluir su Proyecto, listo para la revisión de sus respectivos/as Directores y la presentación formal!!

 Entrega final: Proyecto completo

A través del siguiente espacio podrán entregar el Proyecto completo (cumpliendo con lo dispuesto por Res. 566/13). Respecto de la consigna anterior, se agregarían los apartados: "resumen descriptivo del trabajo a realizar" y "cronograma de trabajo del TIF", entre otros detalles de forma (tales como el nombre del Proyecto). Naturalmente, la entrega final deberá contemplar las observaciones y correcciones de las entregas previas.

(Consigna para la entrega final - Captura tomada del curso “Taller de TFI”)

Por esta razón, es fundamental que elijamos un tema que:

No resulte un tema nuevo para nosotros: es decir, que esté relacionado con los temas que abordamos desde nuestro ámbito de trabajo, que esté vinculado con cuestiones que ya hemos investigado anteriormente o que, simplemente, sea un tema que hayamos leído o estudiado bastante.

Que sea un tema que nos motive: teniendo en cuenta que vamos a dedicarle un tiempo nada despreciable a la indagación y reflexión sobre la materia (en todo el proceso que incluye la lectura de la bibliografía especializada sobre el tema, el relevamiento y análisis de información, la escritura de las conclusiones, etc.), es muy importante que elijamos un tema que nos movilice, nos interese, nos apasione.

Que sea un tema susceptible de ser abordado en los plazos (4 a 12 meses desde la aprobación de la última materia) y extensión (entre 40 y 60 páginas) dispuestos para la elaboración del TFI abordable: si bien la elección del tema aún tiene mayor nivel de abstracción que la definición del problema, es necesario que ya se prevean cuestiones que tienen que ver con la viabilidad del abordaje,

(Consideraciones para la realización del TFI - Captura tomada del curso “Taller de TFI”)