



Universidad Nacional de Luján
REPÚBLICA ARGENTINA



RESOLUCION H. CONSEJO SUPERIOR RESHCS : 558 / 2025

EXP 314/2025

LUJÁN, BUENOS AIRES

VISTO: El proyecto de creación de la Carrera de Especialización en Prácticas de Enseñanza Universitaria, y

CONSIDERANDO:

Que la propuesta ha sido elaborada por la División Pedagogía Universitaria del Departamento de Educación.

Que mediante DISPOSICIÓN CONSEJO DIRECTIVO DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DISPCD-E: 218/2024 se avala la propuesta de creación de la Especialización.

Que la Comisión Académica de Posgrado consideró el proyecto en su sesión de fecha 14 de julio de 2025, emitiendo dictamen favorable al respecto y recomendando la aprobación de la carrera.

Que la División Planes de Estudio, dependiente de la Dirección General de Asuntos Académicos, ha elaborado el proyecto de resolución correspondiente.

Que la competencia del órgano para el dictado de la presente está determinada por el Artículo 53 del Estatuto Universitario.

Que el Cuerpo trató y aprobó el tema en su sesión ordinaria del día 27 de agosto de 2025.

Por ello,

EL H. CONSEJO SUPERIOR DE LA
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN

R E S U E L V E :

ARTÍCULO 1°.- Aprobar la creación de la Carrera de Especialización en Prácticas de Enseñanza Universitaria de la Universidad Nacional de Luján.-



Universidad Nacional de Luján
REPÚBLICA ARGENTINA

ARTÍCULO 2°.- Aprobar la Fundamentación, Objetivos, Perfil del Egresado y Características Generales de la Carrera de Especialización en Prácticas de Enseñanza Universitaria, según se detalla en el Anexo I de la presente.-

ARTÍCULO 3°.- Aprobar el Plan de Estudios 73.01 de la Carrera de Especialización en Prácticas de Enseñanza Universitaria, que obra como Anexo II de la presente.-

ARTÍCULO 4°.- Aprobar los Contenidos Mínimos de las Actividades Académicas correspondientes al Plan de Estudios 73.01, de la Carrera de Especialización en Prácticas de Enseñanza Universitaria, que obra como Anexo III de la presente.-

ARTÍCULO 5°.- Aprobar el Reglamento de Trabajo Final Integrador correspondiente a la Carrera de Especialización en Prácticas de Enseñanza Universitaria, que obra como Anexo IV de la presente.-

ARTÍCULO 6°.- Encomendar a la Dirección General de Asuntos Académicos la tramitación del reconocimiento oficial y consecuente validez nacional del título.-

ARTÍCULO 7°.- Regístrese, comuníquese y archívese.-

Lic. Pedro Pablo Ángel ALBERTTI. Secretario de Posgrado, de Cooperación Internacional e Internacionalización

Lic. Walter Fabián PANESSI. Presidente H. Consejo Superior

ANEXO I

FUNDAMENTACIÓN, OBJETIVOS, PERFIL DEL EGRESADO Y CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA CARRERA DE ESPECIALIZACIÓN EN PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

a. Denominación de la carrera:

Especialización en Prácticas de Enseñanza Universitaria.

b. Fundamentación

b.1. Breve presentación

La creación de la Carrera de Especialización en Prácticas de Enseñanza Universitaria es una propuesta del Departamento de Educación. Se plantea como una formación de posgrado para profesionales (con y sin título docente) que se desempeñen en nuestra universidad y en otras instituciones de nivel superior, en pos de favorecer y profundizar la actualización de conocimientos pedagógico-didácticos que aporten a responder los interrogantes, desafíos y demandas del nivel.

b.2. Zona de vacancia y necesidades de formación en posgrado

La propuesta de esta Especialización, centrada en los problemas y prácticas de la enseñanza propios de la actividad de docencia universitaria, se inscribe en una zona de vacancia que ha sido identificada por el equipo de la División. El relevamiento y el estudio de las formaciones ofrecidas a los profesionales universitarios arrojan informaciones -tanto en relación con las tendencias históricas como al tenor de las propuestas actuales- que ponen en evidencia la necesidad y pertinencia de la carrera que aquí se presenta.

Por un lado, la singularidad de este trayecto de formación se

inscribe en una zona de vacancia en la medida que se trata de un nivel educativo en el que históricamente se ha prestigiado la especialización disciplinar por sobre lo pedagógico. De esto dan cuenta, entre otros, la escasa investigación didáctica en el nivel superior, así como el lugar que suele otorgarse a la formación pedagógica en la ponderación de los antecedentes en los concursos docentes que queda relegada a favor del recorrido en el campo de conocimiento específico.

Este sesgo disciplinar entra en tensión con el surgimiento de nuevas perspectivas en el campo pedagógico que no han sido suficientemente consideradas como contribuciones sustantivas para el trabajo docente que realizan los profesionales universitarios. En efecto, desde hace unos sesenta años, el campo pedagógico se vio nutrido por la emergencia de las didácticas específicas que, desde entonces, han cursado un creciente desarrollo. Entre dichos aportes podemos destacar: los escenarios y las relaciones sociales que se establecen en el aula y que permiten (o no) involucrar a los alumnos en situaciones de aprendizaje; las condiciones didácticas en las que se presentan las propuestas de enseñanza y su incidencia sobre el aprendizaje; las decisiones docentes involucradas en la comunicación y la circulación de cierto saber en la clase. También son de valor para el trabajo docente las conceptualizaciones y significaciones que los aprendices van elaborando como explicaciones provisorias en el proceso de construcción de conocimiento; las intervenciones didácticas que propician el avance en los conocimientos de los alumnos y el pasaje hacia interpretaciones ajustadas de los contenidos de enseñanza; los usos de los sistemas de representación como herramienta del pensamiento; entre otras. Todos estos desarrollos de las didácticas específicas han sido mayormente

recepcionados -no sin dificultades- en los niveles obligatorios de la escolaridad, pero queda pendiente ahondar en su potencialidad para repensar los problemas de la enseñanza y el aprendizaje en el nivel superior.

Por otro lado, se efectuó un relevamiento de propuestas de posgrado orientadas hacia la profesionalización docente en el nivel superior ofrecidas por otras universidades nacionales y aprobadas por la CONEAU. El cuadro que se presenta a continuación consigna las carreras de posgrado vinculadas a la docencia universitaria actualmente en vigencia. Al revisar los propósitos formativos, las fundamentaciones y los perfiles de egresados se observa que dichas propuestas se centran mayoritariamente en otras dimensiones de la docencia universitaria como el análisis institucional, el planeamiento, la gestión académica, la perspectiva sociopolítica, el campo curricular.

Cuadro 1. Relevamiento de carreras orientadas a la docencia universitaria ofrecidas por universidades nacionales.

	Universi dad	Titulación	Duración	Enlace con el que se accedió a la descripción y plan de estudios
1	UNLP	Especialización en Docencia Universitaria	448 hs.	https://unlp.edu.ar/ensenanza/capacitaciondocente/especializacion/especializacion_en_docencia_universitaria-4172-9172/
2	UNLP	Especialización en Pedagogía de la Formación	400 hs.	https://unlp.edu.ar/ensenanza/colegios/especializacion_en_pedagogia_de_la_formacion_para_docentes_de_los_colegios_de_la_unlp-3646-8646/
3	UNTREF	Especialización en	460 hs.	https://untref.edu.ar/posgr

		docencia universitaria		ado/especializacion-en-docencia-universitaria
4	UNQUI	Especialización en docencia universitaria	396 hs.	http://sociales.unq.edu.ar/posgrado/especializacion-en-docencia-universitaria/
5	UNLZ	Especialización en Docencia para la Educación Superior	400 hs.	https://www.sociales.unlz.edu.ar/index.php/especializacion-en-docencia-para-laeducacion-superior-2/
6	UNM	Especialización en docencia universitaria	530 hs.	http://www.unm.edu.ar/index.php/carreras/posgrado/coordinacion-deposgrado/especializacion-en-docenciauniversitaria
7	UNAJ	Especialización en docencia universitaria	400 hs.	https://www.unaj.edu.ar/especializdocencia-universitaria/
8	UNPAZ	Especialización en docencia universitaria	402 hs.	https://www.unpaz.edu.ar/edocenciauniversitaria?language_content_entity=es
9	UNAHUR	Especialización en Docencia Universitaria	394 hs.	https://unahur.edu.ar/especializacion-endocencia-universitaria/
10	UNMDP	Especialización en Docencia Universitaria	324 hs.	https://humanidades.mdp.edu.ar/secretarias-subsecretarias/secretaria-deinvestigacion-y-posgrado/carreras-deposgrado/especializacion-en-docenciauniversitaria/
11	UNNOBA	Especialización en Docencia Universitaria	519 hs.	https://drive.google.com/file/d/1--_oj3A4w2jTbV4guSpVRVZaD37JQp5/view
12	UTN	Especialización en Docencia Universitaria	350 hs.	https://www.frsn.utn.edu.ar/?page_id=543
13	UNER	Especialización en Docencia Universitaria	576 hs.	https://www.fc.edu.uner.edu.ar/carreras/especializacion-y-maestria-en-docenciauniversitaria/
14	UNL	Especialización en	480 hs.	https://www.unl.edu.ar/carr

		Docencia Universitaria		eras/especializacion-en-docencia-universitaria/?ua_id=
15	UNR	Especialización en Práctica docente	360 hs.	https://posgradofhumyar.com.ar/especializaciones/especializacion-en-practica-docente/
16	UNP	Especialización en Docencia Universitaria	402 hs.	https://dgsa.unp.edu.ar/?page_id=222
17	UNRN	Especialización en Docencia Universitaria 380 hs.	380 hs.	https://www.unrn.edu.ar/carreras/Especializacion-en-Docencia-Universitaria-74
18	UNLP	Especialista en Docencia en Educación Superior	460 hs.	https://www.humanas.unlpam.edu.ar/carreras/posgrado/Especializacion/Docencia_en_Educacion_Superior

La especialización que presentamos se diferencia de las formaciones relevadas en tanto toma como eje la problematización y el estudio de las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos disciplinares, es decir, los procesos que tienen lugar en el aula y que afectan las relaciones entre docentes y estudiantes a propósito de la construcción o reconstrucción de un conocimiento determinado. A través de las distintas actividades académicas que conforman el plan de estudios, esta carrera propone la construcción progresiva de un marco de referencia teórico conceptual que permita resignificar los saberes de la práctica, analizar los problemas de la enseñanza disciplinar, y elaborar herramientas para la toma de decisiones didácticas, encuadradas en la problemática institucional y social que contextualiza y da sentido a la tarea docente en la educación superior. Esta carrera aspira a mejorar la calidad de la formación de grado y de posgrado desde el ingreso hasta la graduación.

b.3. Contexto epistemológico y orientaciones teóricas

En este apartado desplegamos las perspectivas teóricas en las que se sustenta la propuesta de Especialización. Nos centraremos en: los procesos de construcción de conocimiento; la reflexión acerca de la enseñanza y del aprendizaje que se inscriben a su vez en un modo de entender el conocimiento; las prácticas docentes y su respectiva profesionalización y por último, en una conceptualización sobre el lenguaje con el propósito de pensar las propuestas de formativas en el nivel superior.

b.3.1. Los procesos de construcción de conocimiento

Castorina y Sadovsky (2021) advierten sobre una disminución de los estudios que abordan los avatares que supone la apropiación de los objetos de conocimiento socialmente prestigiosos, mientras que, paradójicamente, se reclama a la escuela -y a las instituciones educativas en general- por la calidad de los aprendizajes que se alcanzan. Sostienen que aproximarse a la "intimidad del proceso de reconstrucción de conocimientos escolares" (p.13) constituye una temática central. Coincidimos con estos autores en que el lugar del conocimiento en los procesos de enseñanza y de aprendizaje ha sido insuficientemente tematizado en las investigaciones y en los espacios de formación profesional -en especial en el nivel superior- y postulamos su centralidad como eje problematizador de esta propuesta. Considerar estos procesos como objeto de estudio involucra participar de debates en cuanto a las orientaciones teóricas y las unidades de análisis para su abordaje.

Partimos de reconocer diferentes posicionamientos: algunos estudian dichos procesos dentro de los espacios donde se desarrollan -generalmente la institución educativa- y otros lo hacen por fuera de ese contexto. Se encuentran también

diferencias en cuanto a si se privilegian los aspectos prescriptivos o los descriptivo-interpretativos de lo que acontece en el aula. Lo normativo se encuentra en aquellos trabajos que buscan regular determinadas prácticas de enseñanza, o bien describen las prácticas caracterizando cuánto se alejan o se acercan de acuerdo con un deseable -lo que en ocasiones involucra una concepción técnica del quehacer pedagógico didáctico.

Nos interesa profundizar en aquellas reflexiones y análisis que hacen foco en los escenarios en los cuales se propicia la aproximación de las y los estudiantes y docentes a los saberes disciplinares. Desde esta perspectiva, no todos los enfoques se muestran igualmente fértiles. Se busca comprender cómo se ven afectados los procesos de aprendizaje por las condiciones en las que se propone la enseñanza, en los contextos educativos institucionales. Consideramos el sistema didáctico (Chevallard 1997) como un modelo teórico que permite analizar la complejidad de las relaciones que se establecen entre el docente, los estudiantes y el saber, una construcción teórica que permite "mirar" e interpretar los fenómenos que ocurren en el aula evitando centraciones interpretativas que toman únicamente uno de sus elementos o una sola de sus relaciones. Se considera el contexto de la clase y el desarrollo de las propuestas didácticas como construcciones empíricas y teóricas y se asume un abordaje descriptivo-interpretativo en clara diferenciación de una mirada evaluativa y de alto nivel de prescripción sobre aquello que se debe hacer para enseñar (Lerner, 2001; Espinoza, 2006; Espinoza et al, 2009; Aisenberg & Lerner, 2008; Brousseau, 1986, 1994).

En cuanto a los marcos teóricos de referencia que atraviesan la propuesta formativa que aquí se presenta, se reconoce la investigación constructivista -oriunda de Jean Piaget- y la histórico- cultural -oriunda de Lev Vigotsky- entendidas como lo

que Laudan (1985) denomina tradiciones de investigación. Sin desconocer críticas, revisiones,

actualizaciones y nuevas contribuciones, estas teorías siguen en vigencia sin abandonar sus tesis centrales (Castorina, 2003, 2005; Engestrom, 2001; Wertsch, 1988; Marti, 2003). Han contribuido con sus debates y orientaciones a estructurar los modos de acceso al conocimiento en los inicios de las didácticas específicas y sus postulados siguen siendo asumidos en aquellos enfoques que prestigian la actividad intelectual de los alumnos en un sistema de interacciones con el docente y el conocimiento en juego.

La tradición constructivista confluyó en las didácticas específicas con el desarrollo de la Teoría de las Situaciones Didácticas de Guy Brousseau (1986). Este autor sostiene los supuestos generales cuando plantea que “[el] alumno aprende adaptándose a un medio que es factor de contradicciones, de dificultades, de desequilibrios”. La teoría de

Brousseau dialogó también con la Teoría de la Transposición Didáctica (Chevallard, 1985) en la que se promueve la problematización de los saberes que serán objeto de enseñanza con vigilancia epistemológica. Se busca resguardar su sentido contemplando las preguntas y problemas que han tenido lugar en el contexto de producción de las disciplinas de referencia. Se suman los aportes de la Ingeniería Didáctica (Artigue, 1992) que incluye el estudio epistemológico del contenido; el diseño de una propuesta de enseñanza que contemple ideas recurrentes de los alumnos y anticipación de posibles intervenciones docentes, su implementación y análisis de los sucesos del aula.

En la actualidad, producto de la revisión del lugar del docente en la elaboración de las propuestas de enseñanza en la Ingeniería didáctica, y de la relación entre el conocimiento didáctico

producido por la academia para la escuela, se han asumido modalidades colaborativas entre docentes e investigadores con diferentes formaciones disciplinares, inscripciones académicas y trayectorias profesionales. Son lo que Sensevy, Forest, Quilio y Morales (2013) denominan Ingeniería Cooperativa, Savoie-Zajc y Descamps-Bednarz (2007) como Investigación Colaborativa, y Sadovsky y otros (2015, 2016) como Trabajo

Colaborativo. Este abordaje fue incursionado y es asumido por el equipo de Pedagogía Universitaria en diferentes situaciones de acompañamiento a otros equipos docentes disciplinares de la universidad, en sus actividades de docencia, investigación y extensión.

Por el lado de la tradición histórico-cultural resultaron valiosas las contribuciones que retoman los postulados de Vigotsky acerca de que las funciones psicológicas superiores se constituyen por las relaciones intersubjetivas semióticamente mediadas. De ahí que se ha profundizado sobre el papel de los instrumentos de mediación al concebirlos como portadores de significado (Wertsch, 1988). El lenguaje ocupa un lugar central en este planteo, no solamente como herramienta de comunicación e intercambio sino como un componente constitutivo del conocimiento.

Por otra parte, los aportes posteriores que provienen del desarrollo de la Teoría de la Actividad Histórico-Cultural (CHAT), se han vuelto herramientas muy fértiles para reconsiderar los elementos y relaciones que se constituyen como contexto de aprendizaje. Las contribuciones de Leontiev posibilitan diferenciar las acciones de los sujetos y sus representaciones de la actividad de la que participan, distinguir tareas y reglas de interacción. Estas precisiones teóricas dialogan con el concepto de contrato didáctico de Brousseau que también buscó distinguir

posiciones, expectativas y funciones de los diferentes sujetos que intervienen en un contexto de aprendizaje. La modelización de Engeström respecto de los aportes de Leontiev busca resaltar las contradicciones internas que pueden existir dentro de un sistema de actividad y que pueden ser motor de cambio; y sus aportes posteriores, acerca de la interacción entre diferentes sistemas de actividad, posibilita problematizar la relación entre la Academia y la Escuela, entre quienes producen el conocimiento didáctico y quienes "se espera" que lo apliquen (Espinoza, Casamajor, Acevedo, 2021).

En la actualidad, todos estos aportes siguen en diálogo sin perder su especificidad, e inclusive participan de los mismos congresos en los que se problematiza la enseñanza y el aprendizaje. Al respecto vale mencionar las tres ediciones del Congreso Teoría de la Acción Didáctica Conjunta (Brest, 2023; Nancy, 2021; Rennes, 2019).

Las tradiciones constructivista e histórico-cultural desplegadas también sustentan esta Carrera ya que nutren los estudios sobre la lectura, la escritura y la representación no textual en contextos de estudio disciplinares. Constituyen un aspecto nodal de las prácticas profesionales docentes en la medida en que entendemos que una propuesta de enseñanza involucra el uso y las diferentes funciones de los sistemas de representación externa.

Todos los espacios curriculares propuestos en esta carrera de especialización se orientan a favorecer una posición de producción intelectual y de autonomía frente al conocimiento, tomando en cuenta la diversidad de las trayectorias educativas de las y los estudiantes que las y los ubican en puntos de partida desiguales. Nos distanciamos con claridad de aquellas modalidades transmisivas de la enseñanza universitaria como posicionamiento

tradicionalmente instalado que se sostiene en entender: el conocimiento como una descripción objetiva y concluyente de la realidad; la relación entre el sujeto que conoce y el objeto a conocer como objetiva, neutra, despegada de los intereses que la movilizan y de los problemas que se intenta resolver; y el aprendizaje como la incorporación fiel del objeto de conocimiento.

b.3.2. Acerca de la enseñanza y del aprendizaje

Las reflexiones acerca de la enseñanza y el aprendizaje se inscriben en un modo de entender la producción de conocimiento, ya referido en el apartado anterior. En la actualidad, tanto en los contextos educativos como fuera de ellos, continúa vigente una concepción -inscripta en la tradición que de manera abarcativa podemos llamar "positivista"- según la cual la producción científica consiste en la descripción fiel, neutra, rigurosa y verdadera del mundo, es decir, en "leer" la verdad encerrada en la realidad.

Como ya se mencionó, existen otras interpretaciones contrapuestas que entienden que "no se puede hablar directamente del mundo real, sino mediante sistemas de acción conceptual parciales e incompletos, los que son relativos a una determinada cultura" (Castorina, 1998). Desde esta concepción, la ciencia, en su intento por conocer la realidad produce una interpretación que es inevitablemente parcial e incompleta, lo cual es condición para su propio avance.

Entendemos el conocimiento científico y el saber cultural como construcciones colectivas, que resultan principalmente del trabajo empírico riguroso, pero también de intercambios, debates, discusiones, transformaciones, abandonos, errores, revisiones y acuerdos entre personas de una misma época o lugar -o de tiempos y espacios diferentes- atravesadas por intereses y vicisitudes de los distintos actores y contextos. No estamos postulando la

naturaleza únicamente discursiva del conocimiento -como podría desprenderse del planteo de algunos autores, por ejemplo, Lemke (1997)- sino su carácter de producción social y el papel del lenguaje inherente a su formulación.

En consistencia con esta concepción epistemológica, y apoyados en los estudios sobre el aprendizaje de corte psicogenético y sociocultural ya mencionados, consideramos a los sujetos comprometidos en la situación de enseñanza -tanto estudiantes como docentes- como productores de conocimiento, no como "reproductores" de porciones preelaboradas de saber, ni como "aplicadores" de fórmulas didácticas o metodológicas. Al intentar comprender un fenómeno, una idea o un concepto, las personas necesariamente producen una interpretación personal, permeada por su formación; en el contexto escolar o académico, es preciso intervenir didácticamente de manera intencional, sistemática y sostenida para favorecer los intercambios cognitivos que pueden llevar a la construcción esperada del conocimiento.

Enseñanza y aprendizaje son procesos distintos que mantienen complejas relaciones entre sí. Para aprender es necesario desarrollar una exigente actividad intelectual en la que los aprendices

«hacen cosas» para aproximarse al objeto poniendo en juego sus conocimientos, las ideas y las comprensiones que van elaborando. Es un proceso de aproximaciones sucesivas, avances y retrocesos en las que el sujeto vuelve sobre sus elaboraciones, las contradice, las modifica.

La enseñanza procede organizada de acuerdo con restricciones de espacio y de tiempo pautadas institucionalmente. El docente desarrolla un "temario" elaborando las propuestas y previendo las intervenciones que podrían favorecer el avance de los estudiantes en cada momento. Pero, a diferencia del avance acompasado que supone la idea transmisiva, los tiempos de la enseñanza no siempre coinciden con los del aprendizaje: existe distancia entre lo que los estudiantes interpretan y aquello que el docente

intenta comunicar.

Para comprender estos complejos procesos -y no saldar esa distancia con explicaciones que atribuyen los problemas a los atributos de los estudiantes- es necesario que el docente tome distancia de lo que ocurre en el aula y disponga de herramientas conceptuales que le permitan actuar con autonomía y operar transformaciones en su práctica (Lerner, 2009). Esta especialización asume de manera nodal la reflexión acerca de las relaciones entre enseñanza y aprendizaje, y acerca de las intervenciones docentes necesarias para favorecer el avance en el conocimiento. Según Sadovsky (2016):

En efecto, cuando se ha entrado en un proceso analítico que se distancia de la idea de práctico históricamente atribuida al trabajo de enseñanza, cuando se asume que la producción de conocimientos sobre el propio accionar resulta una parte insustituible de la acción didáctica, es probable que se enriquezcan las disposiciones a incorporar críticamente las elaboraciones teóricas y amalgamarlas con la propia experiencia en una nueva producción (p. 16).

b.3.3. Las prácticas docentes y su profesionalización

En la actualidad hay un fuerte consenso respecto a considerar los saberes que se ponen en juego por parte de los docentes en su trabajo de enseñanza, no como una simple aplicación de los conocimientos que el campo educativo produce (Tardif, 2004). Esto significa asumir la relevancia que los saberes profesionales tienen a la hora de estudiar las prácticas de enseñanza en su especificidad en el marco de la transmisión de los conocimientos "a enseñar" y en relación con los objetos de conocimiento. Según Castorina y Sadovsky (2021):

La producción de conocimiento por parte de los docentes al analizar sus prácticas requiere un marco de propósitos y condiciones ya que, entendemos, la sola puesta en relato de algún

aspecto de la práctica no habilita la toma de conciencia acerca de los saberes que se pusieron en juego ni de su sentido (...) En primer lugar, es necesario considerar cuáles son los problemas y/o preguntas de enseñanza que los docentes se formulan y acerca de las cuales necesitan profundizar su comprensión. (p.29)

Coincidimos con los autores, sobre el riesgo existente de considerar la producción de conocimiento de los docentes a partir de la sola experiencia inmediata de sus prácticas ya que por un lado, desvalorizaría la producción de conocimiento científico; y por otro lado, podría sobreestimar el conocimiento de sentido común de los profesores.

Cuando nos referimos a prácticas docentes consideramos los procesos de transmisión de conocimientos que se dan en situaciones didácticas, cuyo carácter es social. Al implementar en aula una propuesta de enseñanza se asume una situación de práctica, entendida como el conjunto de estrategias de acción que el docente va elaborando en respuesta a las situaciones que se presentan en su tarea, lo cual hace que produzca en simultáneo un conjunto de saberes que habitualmente no se encuentran muy visibilizados, muchas veces ni siquiera para el propio docente (Terigi, 2007). En otros términos, las prácticas de enseñanza serían adaptaciones/equilibrios posibles a las diversas situaciones que enfrentan los docentes en el contexto de restricciones que cada institución educativa establece (Sadovsky, 2015).

Iniciar una reflexión crítica que conduzca a una conceptualización sobre las prácticas de enseñanza implica: visibilizar y poner en cuestión las propias creencias, ideas, miradas; realizar un ejercicio de problematización, de desvestir de naturalidad lo que acontece en las aulas, en este caso, las

universitarias, intercambiar y analizar acerca de los argumentos e interpretaciones que subyacen a la multiplicidad de decisiones docentes. Es un camino que se torna potente sobre todo cuando se realiza en un marco de discusión compartida, en un diálogo teórico-práctico en el que las categorías conceptuales puedan funcionar como instrumentos de análisis de las razones esgrimidas. La construcción de un problema de enseñanza que se constituye como objeto de estudio, implica la consideración del contexto, las cuestiones propias de la singularidad del aula, la confluencia de distintos elementos. Se requiere asumir una distancia, un corrimiento de los lugares ya conocidos, lo cual es potenciado cuando se sostiene un trabajo con otros donde prime la diversidad de recorridos y formaciones.

La construcción de conocimiento en torno a las prácticas de enseñanza que se constituye como propósito y fundamento de esta Carrera es concebida desde el ejercicio de una colaboración entre pares y, según lo expresado por las Ingenierías cooperativas, se sostiene en vínculos horizontales y en el establecimiento de un diálogo duradero, un progresivo compartir las miradas singulares y la formación paulatina de un pensamiento o referencia común. (Savoie-Zajc & Descamps-Bednarz, 2007; Morales et al., 2017). Profundizamos en esta perspectiva, que exige una contribución de distintos profesionales- investigadores, pedagogos, docentes- estableciendo una zona de co-construcción y comprensión mutua. Esto sucede por el ejercicio de lo que se denomina actividad reflexiva, que constituye una iluminación recíproca donde cada uno puede proporcionar al otro algo desconocido hasta el momento. (Savoie-Zajc y Descamps-Bednarz, 2007).

En orden a lo caracterizado, el tipo de diálogo que se establece en un trabajo cooperativo, y que es crucial a lo largo de todo el trayecto formativo que aquí se propone, es de carácter reflexivo y en términos de Bednarz, Bacon, Maheux y Saboya (2020) se

despliega en una suerte de interrogación sobre la práctica, en una "zona de interpretación compartida". Así, esta tarea reflexiva configura una malla o red de entendimientos que busca conceptualizar lo acontecido y nutre todo el recorrido de esta Especialización.

b.3.4. El lenguaje en los procesos de enseñanza y aprendizaje

En la carrera que aquí se propone resulta central, tal como se viene planteando, proponer a los docentes espacios formativos orientados a estudiar la potencialidad de propuestas de enseñanza que incluyan situaciones de lectura, escritura y representación para el aprendizaje de contenidos específicos, y en donde se pongan en consideración textos académicos que formen parte del corpus que los alumnos deben aprender a manejar. Hace ya algunos años que asistimos a una toma de conciencia generalizada con respecto a la centralidad que revisten los procesos de lectura y escritura en la formación disciplinar, en gran parte a través del lenguaje escrito.

En el marco de esa toma de conciencia se advierte un marcado consenso con respecto a la existencia de numerosos problemas que deben afrontar los estudiantes universitarios cuando leen y escriben en situaciones propias de sus procesos de formación. En general, esos problemas suelen ser interpretados como déficits o carencias de los estudiantes, es decir, en términos de aquello que no pueden hacer como consecuencia de una insuficiente preparación (alfabetización básica) recibida en los niveles educativos anteriores. Desde esta perspectiva, los estudiantes deberían haber desarrollado en los niveles de educación previos a la universidad capacidades del lenguaje generales para que, a partir de su aplicación en el nuevo contexto, puedan acceder a los conocimientos disciplinares y comunicar adecuadamente sus adquisiciones.

Desde nuestro punto de vista, esta interpretación de la situación está asentada en una concepción representacionista del lenguaje (Riestra, 2010) que lo entiende como un medio de "traducción" del pensamiento, un recurso para exteriorizar el resultado de procesos de construcción de conocimientos que se llevarían a cabo de manera independiente de su intervención. De este modo, el conocimiento es concebido como algo que ya existiría con independencia del medio en el que se expresa (Camargo Uribe, Hederich Martínez, 2010), que surgiría en una especie de estado puro en el cual el lenguaje solo interferiría de una manera accidental (Bota, 2011). Así, desde esta perspectiva, el lenguaje se entiende como un medio de recodificación de las ideas, secundario respecto del pensamiento y de su desarrollo y, en consecuencia, las capacidades de lectura y la escritura, son concebidas como habilidades universales, neutras y abstractas que se aprenden de una vez y para siempre.

Por nuestra parte entendemos que esta perspectiva no ha sido la más conducente para atender las problemáticas que se plantean en el marco de la formación disciplinar de los estudiantes en el contexto de la educación superior. En efecto, si bien creemos que es posible, y hasta deseable, que el estudiante maneje determinadas herramientas discursivas generales a la hora de ingresar a la universidad, consideramos que este enfoque limita al análisis de los problemas y las posibles formas de abordarlos a situaciones en las que los estudiantes comunican los conocimientos ya adquiridos. Por el contrario, desde nuestro punto de vista teórico, creemos que las problemáticas vinculadas con el lenguaje en general, y con el escrito en particular, no redundan solo en dificultades de expresión de lo aprendido, sino que, sobre todo, afectan profundamente el proceso mismo de enseñanza y de apropiación de los contenidos propios del campo disciplinar en el que se forman los estudiantes.

A partir de esta premisa consideramos, entonces, que una reflexión crítica sobre las prácticas de enseñanza de la educación superior debe estar fundada, entre otros supuestos teóricos, en una concepción del lenguaje que no se limite a entenderlo como un mero medio de expresión de procesos que serían individuales y puramente psicológicos, sino que reconozca el carácter social del lenguaje y su estatus de instrumento de mediación en el desarrollo de todo proceso psicológico y particularmente, en los procesos de enseñanza y aprendizaje

Efectivamente, desde la perspectiva histórico-cultural ya referida (Vigotski, 1977, 1988, 1995, 2005; Wertsch, 1988, 1993, 1998, 1999; Kozulin, 2000, 2001) consideramos que el lenguaje es una práctica social, siempre situada histórica y culturalmente y articulada con las actividades no verbales de los individuos, en las cuales encuentra sus motivos. Esto plantea la necesidad de reconocer que la lectura y la escritura no son habilidades universales, sino que se modifican de acuerdo con el contexto en el que se llevan a cabo. Se trata, entonces, de prácticas que se transforman, que tienen una historia a lo largo de la cual se inscriben en múltiples situaciones sociales, y que, por lo tanto, no son siempre idénticas a sí mismas, sino que varían en función de numerosos factores propios de los contextos en los que se llevan a cabo.

En nuestro caso, entonces, creemos que resulta imprescindible que se entiendan en relación con el contexto de enseñanza y aprendizaje del nivel superior, esto es, en relación con los contenidos disciplinares, las situaciones, comunidades, esferas socio-institucionales en las que se aprenden y despliegan de manera articulada con los modos de saber o modos de construcción de conocimientos propios de la cultura académica y los modos de pensamiento que estos procesos requieren.

Asimismo, y desde la misma perspectiva, entendemos que el lenguaje no se limita a reflejar la realidad o a traducir operaciones de pensamiento que existirían independientemente de ella, sino que la actividad verbal permite la construcción de la representación mental que constituye el pensamiento, es decir que interviene directamente en el desarrollo del pensamiento dándole forma y configurándolo de un modo que resulta fundamental, construyéndolo y transformándolo.

El lenguaje es una actividad productora de significaciones (Bronckart, 2008) y es justamente por esta capacidad de producir significados que el lenguaje se constituye en un instrumento de mediación en la constitución del pensamiento, es decir en una herramienta que media nuestra relación con la realidad y, en esa mediación, hace posible desarrollar el pensamiento. Así, en tanto actividad productora de significaciones, el lenguaje media los procesos de enseñanza y aprendizaje. Efectivamente, el lenguaje en general, y el escrito en particular, constituye en una herramienta esencial del aprendizaje conceptual. Ahora bien, consideramos que ese potencial epistémico es un objetivo por alcanzar, y no una consecuencia inherente al hecho de ser capaz de leer y escribir con cierto nivel de competencia (Solé et al., 2006). En ese sentido entendemos que, para que esta función del escrito se concrete, resulta imprescindible intervenciones de los docentes especialmente diseñadas con el propósito de que los estudiantes alcancen, en términos de Martine Alcorta (2001), un "segundo dominio" del escrito (p. 96) en el cual éste se vuelve, además de una herramienta de comunicación, "un instrumento de toma de conciencia y de autorregulación intelectual y, en último término, un instrumento para el desarrollo y la construcción del propio pensamiento" (Mirás, 2000, p. 67).

Asimismo, en tanto instrumento de mediación, el lenguaje cobra centralidad como herramienta para guiar el desarrollo de los

procesos de enseñanza y de aprendizaje creando las condiciones propicias para su realización. Concretamente, las formas del discurso empleadas por los docentes en sus clases son a la vez productoras y reguladoras del saber, es decir que los textos orales y escritos propuestos en las situaciones didácticas, dan formas determinantes a los contenidos objeto de enseñanza. En otros términos, entendemos la intervención docente como una mediación de significados (Kozulin, 2000) que puede favorecer el desarrollo de la capacidad de pensar y actuar autorreguladamente en la realidad de los estudiantes (Zipperovich & Mercado, 2007).

Esta concepción del lenguaje nos lleva a desplazar el análisis de las dificultades de lectura y escritura de los estudiantes, concebidas como "déficits" y comenzar a pensarlas en relación a los contextos en los cuales los estudiantes leen y escriben, desde una perspectiva centrada en la consideración de las prácticas y los usos de la lengua y de los discursos en contexto, en relación con las situaciones de comunicación específicas de la enseñanza superior y con los modos de acceso a los saberes específico.

A partir de los principios expuestos, entendemos que los contenidos disciplinares objeto de enseñanza y de aprendizaje en la educación superior no pueden ser concebidos como entidades abstractas, separadamente de las formas verbales que los configuran, ni de las prácticas de producción y recepción que los ponen en funcionamiento (Reuter, 2012). Por el contrario, creemos que ellos deben ser considerados de manera conjunta con los usos del lenguaje propios del campo disciplinar en el que se inscriben. Es decir, entendemos que el instrumento semiótico (el lenguaje) es inseparable del significado y, por lo tanto, el aprendizaje de su funcionamiento no puede llevarse a cabo de manera independiente. Esto implica entonces que, desde nuestra perspectiva teórica, la apropiación de un determinado concepto

debe ser simultánea al desarrollo de la capacidad verbal pertinente (la operación semiótica que lo constituye).

b.4. Antecedentes institucionales

La necesidad de atender los problemas académicos que plantea la institución universitaria ha dado lugar hace ya décadas a la formación del área de Pedagogía Universitaria; la UNLu ha sido pionera entre las instituciones de educación superior, al incluir -desde su fundación en la década del 70- un Departamento de Orientación Educativa, que a través de sucesivas transformaciones dio lugar a la actual División Pedagogía Universitaria y Capacitación Docente del Departamento de Educación.

Desde su reapertura en 1984 el Departamento de Educación -y en particular la División Pedagogía Universitaria- ha asumido el estudio de los problemas de la enseñanza superior como una cuestión central, y ha sostenido de manera sistemática espacios de formación, reflexión y acompañamiento pedagógico a los equipos docentes de la institución, con la intención de promover transformaciones en favor de la calidad de los aprendizajes.

Consideramos, de acuerdo con el planteo de J.Silber (2000), que la disciplina pedagógica debe atender a una doble tarea de teorización -proporcionando principios y normas para resolver cuestiones epistemológicas que hacen a su especificidad- y de intervención, a través del "análisis crítico propositivo de la realidad social, según principios éticos reinterpretados en cada proceso histórico" (p.16).

Así, atender a los problemas pedagógicos que se plantean en la institución implica problematizar aspectos de la realidad constituyéndolos en objeto de reflexión y estudio, de manera que

sea posible avanzar en su comprensión y a la vez idear modos de incidir sobre ella. El camino recorrido por la UNLu en esta área ha permitido la construcción de un modelo de trabajo orientado hacia el estudio de los problemas que se presentan en los niveles institucional, curricular y didáctico áulico, de manera de aportar información para la toma de decisiones, proponer estrategias de intervención e implementar acciones directas según lo demande cada situación. Esta tarea se enmarca siempre en la búsqueda de respuestas superadoras de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, a partir de generar y sostener espacios de intercambio con profesionales pertenecientes a distintos campos o disciplinas, destinatarios de esta formación.

La tarea asumida por la División Pedagogía Universitaria y Capacitación Docente desde los inicios ha prestigiado la modalidad de intervención colaborativa ya que permite informarse y tomar contacto con las demandas recurrentes de los docentes y los estudiantes respecto a la organización curricular y pedagógica en las distintas carreras. La interacción horizontal entre las miradas de unos y otros es imprescindible para componer una comprensión profunda y compleja de lo que se está analizando, y evitar el predominio de una sola perspectiva (Benvegnú, Espinoza & Muzzanti, 2015).

La División aborda la complejidad antes referida a través de una organización por áreas de incumbencia, si bien estas se encuentran en estrecha relación, tienen particularidades de acuerdo con la especificidad de la problematización que corresponde en cada caso:

El área de Articulación entre la universidad y otros niveles del sistema educativo / Atención a la problemática del ingreso a la universidad, procura el acompañamiento pedagógico tanto a los alumnos ingresantes como a los docentes de los primeros años de

la carrera, y la articulación con la escuela media. Desde allí se problematiza junto con los docentes el funcionamiento de una clase, de una asignatura, e inclusive de la misma universidad. Se busca desplazar la mirada del déficit de los estudiantes ("no pueden", "no estudian", "no cumplen") para poner en relevancia el entramado de relaciones y la multiplicidad de tensiones que acontecen en la enseñanza y en el aprendizaje como fenómenos situados en determinado contexto.

El área de Formación y Actualización pedagógica tiene como tarea tematizar problemas de la enseñanza y del aprendizaje considerando la especificidad disciplinar. Uno de los puntos de análisis reside en detenerse en el objeto de conocimiento propio de una disciplina y en los aspectos que se constituirán o se constituyen como objeto de enseñanza (Chevallard, 2005). A su vez el área se subdivide en dos campos de conocimiento que se definen como marco de referencia, las Ciencias Naturales y Exactas y, las Ciencias Sociales. La problematización versa sobre las transformaciones que necesariamente operan sobre los saberes disciplinares y los modos de su circulación en las aulas universitarias, el diseño de propuestas didácticas, la distribución de los aspectos que se abordarán en espacios para la enseñanza -teóricos y prácticos-, entre otras cuestiones.

El área de Acompañamiento pedagógico a los proyectos de formación universitaria se aboca al currículum universitario y la intervención en las prácticas específicas que se expresan en la producción, puesta en marcha y evaluación de los planes de estudios de las carreras y los programas de las asignaturas que se dictan en la universidad. Se brinda a su vez especial importancia a la participación en las Comisiones de Planes de Estudios de las respectivas carreras, garantizando la articulación y la coherencia interna en los proyectos de formación.

El área de Prácticas de lectura y escritura en las actividades académicas universitarias fue creada para atender a la preocupación de la universidad acerca de la comprensión y la producción de textos por parte de los distintos participantes de la vida académica. Todas las propuestas buscan favorecer la reflexión acerca de la lectura y la escritura como prácticas estrechamente vinculadas a los procesos de enseñanza y de aprendizaje de contenidos específicos, como herramientas privilegiadas para el acceso al conocimiento y para participar en las comunidades disciplinares asumiendo el rol de lectores y escritores críticos.

Dentro del complejo corpus que constituye la especificidad de la pedagogía universitaria, el equipo ha desarrollado tareas de investigación, docencia, extensión y acompañamiento pedagógico en torno a problemáticas concretas como los procesos de filiación institucional e intelectual de los ingresantes.

Resulta importante referir que las tareas de docencia en el marco de esta División se desarrollan fundamentalmente con la capacitación de los enseñantes. Incluyen una gama amplia que abarca grupos de reflexión, jornadas de intercambio de experiencias entre docentes de diferentes asignaturas, carreras y universidades; conferencias y paneles de especialistas seguidos de debates en torno a diferentes temáticas; además de las más clásicas propuestas de cursos y seminarios sobre temas específicos. A su vez se encuentran la formación docente en el marco del acompañamiento pedagógico que consiste en la evaluación de las necesidades de los equipos docentes, reuniones sostenidas con sus integrantes, observación de clases, entrevistas, análisis del material de cursada, producción de material específico y de los dispositivos de trabajo. En algunos casos involucra también

el diseño de situaciones de enseñanza, su puesta en aula y análisis, con especial foco en las prácticas de observación/experimentación, lectura, escritura para aprender. La División también sostiene una línea de docencia dirigida a estudiantes de distintas carreras, ofrecida en espacios curriculares optativos

La carrera de especialización que presentamos se organiza a partir de la producción pedagógica elaborada a lo largo de este recorrido poniendo en diálogo el conocimiento de los docentes acerca de sus propias prácticas y los marcos conceptuales interpretativos. La División de Pedagogía Universitaria cuenta con el cuerpo docente para el desarrollo de la Carrera: profesionales con producciones investigativas, de docencia y extensión, vinculadas a los debates actuales en el campo de la formación docente y en el acompañamiento y asesoramiento pedagógico. La experiencia acumulada y la producción conceptual alcanzada proveen un sustento sólido con el que articular una propuesta formativa orgánica y sistemática como la especialización que se propone.

Se detallan a continuación algunas de las propuestas que este equipo ha desarrollado durante los últimos años, que muestran la continuidad del trabajo de intervención y de producción conceptual:

Docencia

De grado:

Taller de Escritura Académica I: Asignatura optativa I para Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación y para la Licenciatura en Trabajo Social. Asimismo, esta asignatura se ofrece como Actividad Extracurricular para las licenciaturas en

Historia, en Geografía y en Educación Inicial.

Taller de Escritura Académica II: Asignatura optativa II para la Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación y para la Licenciatura en Trabajo Social. Asimismo, esta asignatura se ofrece como Actividad Extracurricular para las licenciaturas en Historia, en Geografía y en Educación Inicial.

Taller de Escritura Académica III: Asignatura optativa II para la Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación y para la Licenciatura en Trabajo Social. Asimismo, esta asignatura se ofrece como Actividad Extracurricular para las licenciaturas en Historia, en Geografía y en Educación Inicial.

Leer, escribir y representar para aprender Cs. Naturales. Asignatura optativa para el Profesorado de Biología y Profesorado de Física.

De posgrado:

Seminarios destinados a alumnos de carreras de posgrado de la UNLu.

Seminario de Escritura de textos académicos. Seminario correspondiente a la Maestría en Lenguas Extranjeras: Problemáticas sociodidácticas, interculturales y plurilingües de la UNLu.

Seminario-Taller de Tesis II. Escritura de tesis de posgrado en ciencias sociales Asignatura del tramo estructurado del Doctorado en Ciencias Humanas y sociales de la UNLu.

Seminarios destinados a docentes de la UNLu y de otras instituciones del nivel superior.

(2021). Enseñar a leer y escribir para aprender en carreras de Ciencias Humanas y Sociales

(Disposición DD-ELUJ:0000070-20).

(2021). La reflexión acerca de las prácticas de enseñanza disciplinar en Ciencias Naturales, destinado a docentes de nivel secundario y superior.

(DISPPCD-ELUJ:0000008-21)

(2020). Enseñar a leer y escribir para aprender en carreras de Ciencias Humanas y Sociales. (Disposición CD-ELUJ:0000070-20).

(2019). Enseñar a leer y escribir para aprender en carreras de Ciencias Humanas y Sociales. (DISPDD-ELUJ 082-19).

(2015). Leer y escribir en el ciclo inicial de la educación superior: análisis y diseño de propuestas de enseñanza. Curso de formación pedagógica de posgrado. (Disposición CDE 289/14 / Aprobado por Res. HCS. 551/15 para ser dictado en el marco del plan continuo de capacitación ofrecida por la UNLu para la Carrera Docente).

(2014). Docencia y relación con el conocimiento. Cómo se construye socialmente una relación evasiva con los conocimientos. A cargo del Prof. Facundo I. Ortega, de la Universidad Nacional de Córdoba. Para docentes de universidades, institutos de formación docente y de nivel medio, graduados y estudiantes avanzados. Con fondos de la Secretaría de Extensión al Proyecto Formativo para los Estudiantes de Ciencias de la Educación y por el Proyecto de Investigación Interdisciplinario e interdepartamental "Las tutorías universitarias, un proceso de construcción interdisciplinario".

Actividades extracurriculares:

Cursos

(2023-2024). Trayecto Formativo Formar Estudiantes para el Trabajo Intelectual. Dirección de Formación Docente Permanente. (RESOC-2022-1022-DGCYE/UNLu).

(2022-2023) Trayecto Formativo Lectura y escritura como herramientas para aprender. Dirección de Formación Docente Permanente. (RESOC-2022-1022-DGCYE/UNLu). (2023). Leer y escribir en los primeros años de la educación superior: Análisis y diseño de propuestas de enseñanza. Actividad desarrollada en el marco del Programa "Sigamos Estudiando" 2022/23. Eje de Trabajo 3: Ingreso y revinculación. Sub-eje de trabajo C:

Fortalecimiento del acompañamiento docente durante el ingreso a la Universidad. Línea de acción: Formación y reflexión sobre las prácticas docentes vinculadas al ingreso al nivel superior. (Disposición CD-E 260/23).

(2023). Leer y escribir en carreras de formación docente, dictado para la formación permanente en la Provincia de Buenos Aires en la convocatoria 2021 (Disposición CD-E 055/21).

(2023). La Enseñanza de Ciencias Sociales en la Universidad. Selección de textos, consignas y situaciones de lectura y escritura, destinado a docentes del nivel medio y superior. (Disposición CD-E 171-23).

(2022-2023-2024). Curso de Iniciación a la Docencia. Destinado a ayudantes estudiantes de diferentes disciplinas universitarias de la Universidad Nacional de Luján. (Disposición CD-E 122- 22).

(2022-2023). Trayecto Formativo Leer y escribir como herramientas para aprender, destinado a docentes en ejercicio de todos los niveles educativos. (RESOC-2022-1022-GDEBA-DGCYE)

(2020-2022-2023). Leer para aprender disciplinas de Ciencias Naturales en el Nivel Superior, destinado a docentes del nivel. (DISPDD-ELUJ:0000040-20)

(2021). Ingreso a la Universidad. El proceso de convertirse en estudiantes. (Disposición CD-E N° 028/21).

(2020). Sujetos de la educación. Transiciones entre la secundaria y la universidad. (Disposición CD-E N° 324/19).

(2018). Análisis de experiencias de enseñanza y de aprendizaje en la educación superior. (Disposición CD-E 191-18).

(2016). Conceptos didácticos para repensar la enseñanza en la universidad, en el marco del Programa de Capacitación Gratuita para Docentes de Universidades Nacionales. (Disposición CD-E N° 099/15.)

(2015). Conceptos didácticos para repensar la enseñanza en la universidad. Actualización/Perfeccionamiento para docentes de la Universidad Nacional de Luján, aprobado como parte del Programa de Capacitación Docente Gratuita. (Disposición CD-E N° 330/15).

Jornadas y Talleres

(2022). Taller de Articulación con Escuela Secundaria y Carrera de Ingeniería en Alimentos. (Disposición SEACAD-LUJ:0000140-23).

(2020). La relación didáctica en el aula virtual. Incertidumbres, preocupaciones y propuestas. Ciclo de conversaciones pedagógicas.

(2017). Leer y escribir en la universidad: herramientas para el docente. Jornadas de Capacitación para docentes de la Red de docentes de primer año de Trabajo Social. (Disposición CDE 138/17).

(2017). Leer y escribir para aprender en la carrera de Lic. en Trabajo Social. Jornada de Capacitación para equipos docentes de la Licenciatura en Trabajo Social de la UNLu. (Disposición CDE 326/17).

(2016). Elaboración de materiales didácticos: aportes para el diseño de guías de lectura. Jornada de capacitación para docentes de la División Lenguas Extranjeras (Área Inglés Humanístico y Acreditación del Departamento de Educación). (Disposición CDE 121/16).

(2015-2016). Leer y escribir en la universidad: algunas reflexiones didácticas. Jornadas de capacitación para docentes de la carrera Licenciatura en Educación Inicial de la UNLu. (Disposición CDDE 107/16).

(2013). Leer y escribir para aprender: una perspectiva posible. Charla dirigida a docentes del Instituto Superior de Formación Docente N° 141, del Profesorado en Educación Inicial y Primaria. Escuela Normal Florentino Ameghino.

(2013). TAIN: Abordaje de textos académicos, dirigido a docentes

del Profesorado de Nivel Inicial del Instituto Superior de Formación Docente "Nuestra Señora de Luján".

Charlas abiertas a la comunidad/ conversatorios

(2023). Adolescencias, entre subjetividades desafiadas y amparos culturales. Invitada Dra. Perla Zelmanovich. 26 de noviembre de 2023. (Disposición CDDE 206-23).

(2021). El análisis de fuentes en la enseñanza de la Historia. Ateneo en el marco del ciclo Webinar. (Disposición ELUJ 134-21).

(2021). Enseñar Ciencias Sociales en la Universidad, Textos, Consignas y situaciones de lectura. En el marco del ciclo de Conversaciones pedagógicas organizadas durante el período de Pandemia.

(2020). Leer para estudiar Ciencias Sociales. Consignas e intercambios en las clases.

(2020). ¿Es posible, y cómo, pasar de sostener y transitar, a sostener, transitar y crear sentidos superadores para la enseñanza en medio de la desolación? Ciclo de encuentros virtuales con docentes de la UNLu y de otras instituciones: Conversaciones pedagógicas en pandemia.

(2020). Las Nuevas Condiciones de la Enseñanza Universitaria. Les estudiantes como Sujetos: políticos, mapateros, epistémicos, pedagógicos, virtuales y ocupacionales.

Jornadas virtuales para docentes. Invitados: Lic. Facundo Alvarez Heduan (La Caja y el

Gato); Dr. Gonzalo Asussa (UNC; CONICET); Dra. Silvia Grinberg (UNSAM; CONICET); Dr. Joaquín Linne Uresti (UNLa; CONICET); Lic. Lucía Schiariti (INFOD; MEGCBA); Dr. Pablo Vommaro (CLACSO; UBA; CONICET).

Formación en grupos de trabajo colaborativo

(2013-2023). Trabajo conformado con equipos docentes de las carreras de Profesorado y

Licenciatura en Ciencias de la Educación de las siguientes asignaturas: Introducción a la

Problemática Educacional; Psicología General y Social; Fundamentos Filosóficos de la Educación; Psicología Educacional; Planeamiento y Organización de la Educación; Didáctica II; Seminario de Pedagogía Especial (Orientación en Psicopedagogía); Inglés.

(2013-2023). Trabajo conformado con equipos docentes de Ingeniería Agronómica de las siguientes asignaturas: Nutrición Animal; Botánica; Introducción a los agrosistemas; Matemática General.

(2022-2023). Trabajo conformado con equipos docentes de Ingeniería de los Alimentos de las asignaturas Química General, Química Inorgánica y Química Biológica.

(2023-2024) Trabajo conformado con equipo docente de Ingeniería Agronómica de la asignatura Introducción a los Agrosistemas.

Asesoramiento

(2023). Revisión del enfoque de enseñanza por competencias en la carrera de Ingeniería de los Alimentos y sus implicancias en diferentes asignaturas, iniciado el proceso de acreditación ante la CONEAU.

(2022-2023). Asesoramiento acerca del diseño del trabajo de campo y análisis de las producciones de estudiantes en el marco del proyecto de investigación Estudio de la relación entre la escritura epistémica y el razonamiento matemático en la Universidad. (Disposición CDD-CB: 285/21), dirigido por Ana Clara Torelli en el marco de la asignatura Matemática General de la carrera de Ingeniería Agronómica.

Investigación

2023 - "Las intervenciones docentes en un Taller de lectura y escritura académicas: enseñanza de modalidades de revisión y reescritura de borradores" (Disp. CD-ELUJ 023-23) Directora: María Ignacia Dorronzoro.

2022 - "La intervención pedagógica hacia la constitución de grupos de trabajo colaborativo en la UNLu". DISPCD-ELUJ: 0000029-22. Desde 28/03/2022 hasta 31/12/2024. Directora: Silvina Muzzanti; Codirectora Cecilia Acevedo.

2016 - "Leer y escribir en la educación superior: articulación de contenidos disciplinares y prácticas del escrito en propuestas de enseñanza" Aprobado por el Consejo Directivo del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján (Disp. CD-E 454/15). 2016 -2023. Directora: María Ignacia Dorronzoro.

2013 - "Las intervenciones didácticas en la enseñanza de la

lectocomprensión en lenguas extranjeras: el rol desempeñado por las guías de lectura" aprobado por parte del Consejo Directivo del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján (Disp. CD-E 09/13. Prórroga Disp. CD-E 429/15). 2013-2018. Directora: María Ignacia Dorronzoro.

2011-2015 - "La tutoría universitaria: un proceso de construcción interdisciplinario" (RESCHS- 224-11). Directora: Benvegnú, A. Codirectora: Espinoza, A.

2015-2019 - Proyecto interdepartamental. Educación- Ciencias Básicas. "Repensar la evaluación y las condiciones en las que se propone, una deuda vigente en la universidad" Directora: Benvegnú, A. Codirectora: Torelli, A.

Extensión

2024 - Proyecto de Extensión "Leer y escribir para aprender Ciencias Sociales y Ciencias

Naturales". Directora: Acevedo, Laura Cecilia. Codirectora: Lewkowicz, Mariana Eva

2024 - Acción de Extensión "Nuevos Puentes. Procesos de afiliación académica desde la perspectiva de los/las estudiantes". Directora: Plaza, Betina. Codirectora: Benvegnú, María Adelaida

2023 - Acción de extensión "Subjetividad y aprendizaje adolescente". Directora: Adelaida Benvegnú Codirectora: Mariana Lewkowicz. Ciclo de charlas debates con especialistas. Programa Sigamos Estudiando 2022- Universidades públicas comprometidas con el derecho a estudiar. UNLu 2023. A)" Hablemos de drogas:

producción de cuidados con adolescencias y juventudes. Una mirada socioeducativa” Dra. Jorgelina Di Iorio- B) “40 años de democracia. La enseñanza y el aprendizaje de la Historia y las Ciencias Sociales para la formación de ciudadanos críticos y participativos”. Mag.Gisela Andrade UBA, Dra. Alina Larramendy UBA. C) “Adolescencias, entre subjetividades desafiadas y amparos culturales”, Dra. Perla Zelmanovich.

2023 - Acción de extensión: “Talleres de acompañamiento pedagógico para la docencia en el nivel superior. Trabajo colaborativo entre docentes de un ISFD y la UNLu”. Director: Diego Ormella.

2022 - Acción de extensión: “Ingresantes construyendo nuevos puentes”. Destinado a docentes del ciclo superior del nivel secundario y a docentes de primeras asignaturas de la Universidad Nacional de Luján. Directora: Betina Plaza; Co-directora: Adelaida Benvegnú.

2020 - Acción de extensión: “Leer y escribir para aprender en el contexto de la escuela secundaria” (Resolución 336/18, Prórroga otorgada por DISPDD-ELUJ 5-20). Directora: María Ignacia Dorronzoro.

2018 - Acción de extensión: “Leer y escribir para aprender en el contexto de la escuela secundaria” (Resolución 336/18), realizado en el marco del Programa NEXOS 2

(articulación Universidad- Escuela Secundaria), del Ministerio de Educación de la Nación. 2018-2019. Directora: María Ignacia Dorronzoro.

2017 - Acción de extensión: "Leer y escribir para aprender en la escuela secundaria" (Disp. CDD 280/15). Tres jornadas realizadas en la Escuela Secundaria de las Hermanas Vicentinas de Luján. 2016-2017. Directora: María Ignacia Dorronzoro.

2016 - Acción de extensión: "Leer y escribir para aprender en la escuela secundaria"

(Disp. CDD 280/15). Tres jornadas realizadas en la Escuela Secundaria n° 12 de Luján. 2015-2016. Directora: María Ignacia Dorronzoro.

c. Objetivos

c.1 Objetivos generales

- Profundizar la formación profesional de carácter pedagógico-didáctica con el objeto de mejorar las prácticas de enseñanza en el Nivel Superior e incidir sobre los resultados del aprendizaje.
- Problematicar las concepciones habituales en torno a la enseñanza y al aprendizaje con vistas a establecer herramientas didácticas que permitan interpretar e intervenir sobre los fenómenos del aula.
- Desarrollar una formación académica y de indagación que contribuya a establecer una actividad reflexiva como constitutiva de la tarea docente en el nivel.

c.2 Objetivos específicos

- Analizar las prácticas de la enseñanza atendiendo a las condiciones específicas de las instituciones de nivel superior según el contexto sociopolítico y cultural.

- Reflexionar sobre las relaciones entre el conocimiento disciplinar y el que circula en las aulas.
- Comprender los procesos que ocurren entre docentes y estudiantes en torno a la enseñanza y el aprendizaje de contenidos específicos.
- Reflexionar acerca del papel del lenguaje en la construcción y reconstrucción de conocimientos.
- Adquirir herramientas conceptuales que se constituyan como marco de referencia para la reflexión sobre los problemas de la enseñanza en el nivel superior.
- Favorecer la construcción de espacios para el trabajo cooperativo e interdisciplinario como un rasgo distintivo de la tarea docente.

d. Características de la Carrera

- Título que otorga:

Especialista en Prácticas de Enseñanza Universitaria.

- Perfil del graduado:

El graduado de la Especialización en Prácticas de Enseñanza Universitaria es concebido como un profesional capaz de actuar e intervenir eficazmente en el diseño, análisis e implementación de propuestas didácticas en el marco de su conocimiento disciplinar específico.

La adquisición de capacidades por parte del graduado está destinada a generar propuestas de mejora de sus propias intervenciones profesionales, la de sus equipos de trabajo y las de las instituciones en las que se desarrolla profesionalmente, articulando los conocimientos construidos y sus prácticas específicas. De ahí que se espera que los graduados puedan:

- Seleccionar y utilizar de modo reflexivo herramientas teóricas que colaboren en la interpretación de la enseñanza y la práctica docente en el nivel superior.
- Diseñar, desarrollar y evaluar propuestas de enseñanza orientadas al mejoramiento de los aprendizajes en el nivel superior universitario y no universitario.
- Participar en equipos interdisciplinarios que profundicen los análisis acerca de la elaboración, puesta en aula, y evaluación de propuestas educativas enmarcadas en campos de conocimiento específicos.

- Organización:

La organización de la presente Carrera es de carácter institucional.

- Localización y modalidad de cursado:

Con el propósito de favorecer la más amplia participación por cada cohorte, las actividades académicas que requieran presencialidad física se desarrollarán de modo alternado en la Sede Central de la UNLu en la ciudad de Luján y en la Sede CABA, sita en la calle Ecuador 871. Las sedes de cursado serán anunciadas a los inscriptos con la debida anticipación al inicio de las cursadas.

La modalidad de cursada elegida para la Carrera es presencial, y se regirá a través de actividades mediadas por tecnologías digitales tanto sincrónicas como asincrónicas de acuerdo con la normativa vigente (Resolución Ministerial 2599/23 y RESHCS 283/23). Cabe destacar que las actividades mediadas por tecnologías planificadas se encuentran avaladas por Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) de la Universidad.

La referida opción se fundamenta en la relevancia que han cobrado

las tecnologías digitales en las prácticas educativas. La pandemia y la consecuente virtualización forzada de la enseñanza, trajo aparejada una multiplicidad de acciones y experiencias bajo el mandato de continuidad pedagógica. Estas nuevas prácticas, materiales educativos, artefactos para el apoyo de la enseñanza y las mediaciones -entre los principales recursos- visibilizan una complejidad sociotécnica que se aceleró luego del aislamiento y que involucra e interpela fuertemente a los procesos educativos.

Por similares motivos, la enseñanza y la clase -en especial la clase universitaria-, ha visto afectada su hegemonía basada en la presencialidad tradicional, a partir de la incorporación de variadas mediaciones tecnológicas que amplifican su alcance y posibilidades. Actualmente, la clase universitaria puede ser entendida como una propuesta amplia que incluye los recursos, intercambios, materiales, comunicaciones, actividades, textos, lecturas y reflexiones en su conjunto, que surgen a partir de la propuesta periódica que realiza el equipo docente en distintos entornos áulicos, tanto físicos como virtuales, sincrónicos y asincrónicos. Desde esta concepción y, en el período post pandémico, podemos considerar a la clase en un proceso de reconfiguración (González Príncipe, 2022).

Atendiendo a esas nuevas formas de concebir las prácticas de enseñanza, esta propuesta formativa se piensa desde la presencialidad, pero sin perder de vista los alcances que tienen las tecnologías digitales para andamiar las intencionalidades educativas en su combinación con distintos lenguajes (escrito, audiovisual, gráfico, etc.) y soportes (plataformas, software, etc.), en la búsqueda de procesos de construcción de conocimientos compartidos y situados.

A su vez, se considera que estas formas diversas de abordar los objetos de enseñanza a través de las mediaciones tecnológicas no

solo potencian la experiencia de aprendizaje, sino que, además, avanzan hacia una producción colaborativa, de democratización del conocimiento y de igualdad de oportunidades educativas, fomentando la autonomía estudiantil e instrumentando distintas formas de seguimiento y acompañamiento de las trayectorias.

Las actividades académicas presenciales se desarrollarán a lo largo de la cursada de modo sincrónico y a través de encuentros presenciales en sede de la Universidad. Cada seminario tendrá una extensión bimestral. Los encuentros presenciales se distribuirán a lo largo del desarrollo de cada actividad académica en dos oportunidades como máximo y asumirán una modalidad de trabajo intensivo en dos jornadas. Dichos encuentros con mayor extensión horaria que las clases sincrónicas promoverán la reflexión teórica sobre los contenidos y el intercambio de experiencias entre los estudiantes, a la vez que se abordarán casos específicos vinculados con las prácticas de enseñanza en cada campo disciplinar, promoviendo el trabajo colaborativo. En algunos casos se contará con la participación de expertos invitados, lo que posibilitará la ampliación sobre la lectura crítica de los temas.

Todos los espacios curriculares contarán con aulas virtuales en la plataforma Moodle UNLu como entornos específicos para la reposición de los contenidos y la resolución de actividades. Periódicamente se publicarán guías didácticas que recuperarán los temas abordados en los encuentros presenciales y orientarán a los participantes respecto al marco teórico, tareas y tipos de comunicación que se habilitan para promover instancias de producción compartida. Como actividades posibles a realizarse en el aula virtual se mencionan: foros con consignas de trabajo, participación en muros digitales, construcción de documentos y recursos colaborativos, visado de recursos audiovisuales, entre otras. A su vez, las aulas aportarán escritos complementarios a los encuentros presenciales sincrónicos y los enlaces respectivos

de la bibliografía obligatoria.

Cada equipo docente, asesorado por el equipo técnico-pedagógico del SIED UNLu será responsable de:

Gestionar y diseñar las aulas virtuales de modo de asegurar el acceso de los estudiantes a las actividades, bibliografía y materiales de apoyo elaborados ad hoc.

Construir y dar a conocer fehacientemente el instructivo de funcionamiento de las aulas virtuales, la modalidad de trabajo remoto, las condiciones de regularidad y los criterios de evaluación y acreditación.

Establecer un cronograma preciso en el que consten las fechas de publicación de las actividades y materiales, de los encuentros sincrónicos, de las entregas y devoluciones de las evaluaciones y toda otra actividad prevista para el desarrollo de la actividad académica en cuestión.

Cautelar que las vías de comunicación (correos, foros, chats) permitan un intercambio fluido y seguro con los docentes y entre pares.

- Duración: 1 año y medio (18 meses).

La carga horaria de la carrera es de 380 horas reloj + 90 horas para el desarrollo del Trabajo final, resultando un total de 470 horas reloj.

e. Plan de estudios

El Plan de estudios es semiestructurado. Ofrece actividades académicas que se distribuyen en siete (7) asignaturas obligatorias de las cuáles dos (2) son electivas y correlativas de acuerdo con el área de incumbencia profesional (didácticas específicas correspondientes). La totalidad de las asignaturas

está distribuida en un año y medio de cursada, y organizada en tres (3) cuatrimestres, lo que suma un total de 380 horas de actividades con interacción pedagógica. A lo anterior se deben agregar las 90 horas prescriptas para el desarrollo del Trabajo Final Integrador. La modalidad de seminario, propio de cada asignatura, supone el desarrollo teórico y la adquisición de herramientas que permitan abordar los desafíos de la práctica en el nivel superior. El abordaje de temáticas específicas, la problematización de ciertos tópicos y la discusión conceptual redundará en la elaboración de propuestas personales, diseño de situaciones en el marco de secuencias de enseñanza, análisis de materiales teóricos, e intervenciones pedagógico-didácticas específicas.

Al finalizar el recorrido los estudiantes cursarán el único taller de la Carrera: Taller de Trabajo final integrador en el que se desplegarán las definiciones temáticas y las cuestiones metodológicas para la elaboración de este.

La propuesta de esta Especialización, como ya fue mencionado, se centra en fortalecer la mirada reflexiva y analítica de los docentes sobre su actividad de formación en el marco de la universidad. No busca la mera aplicación de los conocimientos que conforman el corpus de las didácticas, la psicología o la pedagogía universitaria, sino que aspira a que los docentes universitarios puedan adquirir herramientas que apunten a la producción de conocimiento específico sobre los saberes de la práctica contribuyendo a su profesionalización. Se busca superar la escisión -de larga data en el nivel- entre la expertise académico disciplinar y la docente, de modo que ambas dialoguen entre sí en estrecha relación. Por estos motivos, la carrera está atravesada fuertemente por una perspectiva epistémica que singulariza y contextualiza los procesos de enseñanza y de aprendizaje y por una relación entre la teoría y la práctica, constitutiva del conocimiento de cada una de las asignaturas que conforman el recorrido.

La problematización de los aspectos que hacen a la circulación del conocimiento en las aulas se abordará a lo largo del trayecto de un modo iterativo o espiralado. El Seminario Introductorio -de menor carga horaria en comparación con los restantes- tiene como propósito contextualizar, presentar la complejidad del campo y las distintas aristas que configuran el objeto de estudio. Se busca en este momento inicial dar cuenta de la integralidad y complejidad que supone la carrera, como un camino de estudio compartido con otros, centrado en la interdisciplinariedad y las formaciones diversas.

- Régimen de cursado

El cursado de cada espacio se desarrolla de manera bimestral, con clases/instancias semanales de acuerdo con la propuesta y carga horaria. El seminario introductorio, por su carácter y carga horaria, se desarrollará a lo largo de un mes de cursado.

Cuat	Actividad Académica	Hs Sem	meses	Horas totales	Créditos
I	Seminario introductorio: Docencia en el Nivel Superior	5	marzo	20	1
I	Prácticas de lectura y escritura en el nivel superior	6	abril-mayo	60	3
I	Sujetos de la educación superior	6	junio-julio	60	3
Horas y créditos primer cuatrimestre				140	7
II	Electiva	6	agosto-septiembre	60	3
II	La enseñanza y el	6	octubre-	60	3

	aprendizaje en entornos digitales		noviembre		
Horas y créditos segundo cuatrimestre				120	6
III	Electiva	4	abril-julio	40	2
III	Herramientas para conceptualizar las prácticas de enseñanza	4	abril-julio	40	2
III	Taller de Trabajo Final Integrador	4	abril-julio	40	2
Horas y créditos tercer cuatrimestre				120	6
Trabajo Final Integrador				90	
Horas totales de la Carrera				470	

Requisitos de aprobación:

En el contexto de esta Especialización, la evaluación es concebida -de modo consistente con todo el recorrido formativo- desde el ejercicio de una reflexión crítica de lo que suele acontecer en el nivel superior. Asumimos una perspectiva en la que la evaluación se constituye como herramienta pedagógica que nos permite comprender la situación de enseñanza y de aprendizaje en su conjunto. En ese marco, y, de acuerdo con la normativa vigente, al interior de cada actividad académica se desplegarán evaluaciones sumativas -certificando los progresos de los estudiantes en cuanto a la adquisición de saberes- y evaluaciones formativas -aportando información más precisa acerca de los procesos que acontecen en la clase.

Con respecto a la acreditación de cada seminario se requerirá el 80% de asistencia/participación, y la aprobación de un trabajo final de carácter integrador. Por su parte, en el caso del Taller

de Trabajo Final, además del requisito de asistencia, su acreditación requerirá la aprobación del proyecto del Trabajo Final Integrador.

Cabe aclarar que, para la aprobación de las actividades académicas mediadas por recursos tecnológicos, el requisito de asistencia se ponderará considerando la participación activa y responsable en las instancias obligatorias de intercambio (clases sincrónicas, foros, trabajos colaborativos, etc.) que estarán oportunamente explicitadas en los programas de cada seminario.

En cuanto a la producción solicitada, ésta tendrá como propósito dar cuenta de la articulación de los contenidos abordados en cada actividad académica en relación con alguna problemática anclada en las prácticas profesionales de los docentes participantes, que se configurará como eje del trabajo. De acuerdo con las especificidades de cada actividad, los trabajos podrán adoptar diferentes modalidades y encuadrarse en diversos géneros académicos: monografía, informe a partir de análisis de la propia práctica, propuesta pedagógica, entre otros.

Para la acreditación de cada seminario, tal como lo señala la normativa, se considerará una escala numérica de 1 (uno) a 10 (diez). Se aprobará con un mínimo de 4 (cuatro).

Asimismo, con el propósito de favorecer el intercambio entre los cursantes, cuerpo docente y, eventualmente especialistas invitados; y la puesta en vínculo entre el trabajo realizado al interior de cada actividad académica, se realizarán 3 (tres) encuentros plenarios presenciales, cada uno de ellos al finalizar cada cuatrimestre de cursado. Así, para poder presentar el Trabajo Final

Integrador de Carrera -planteado en el ítem específico- el estudiante deberá acreditar la participación en al menos 2 (dos) de esas instancias.

- **Dispositivos de seguimiento académico**

Se prevén instancias de encuentro entre estudiantes y docentes con carácter bimestral, con el fin de analizar los recorridos académicos tanto personales como grupales. Asimismo, serán insumo para definir espacios de trabajo específicos frente a la detección de dificultades en el cursado de los seminarios respectivos.

- **Sistemas de créditos de valoración a aplicar en las actividades académicas extracurriculares**

Se otorgará un (1) crédito cada veinte (20) horas reloj dictadas por cada actividad académica.

Valoración de actividades académicas realizadas por los cursantes en la UNLu u otras instituciones reconocidas:

La Comisión Académica podrá valorar experiencias de formación previas de los aspirantes, realizadas en otras instituciones de reconocida trayectoria académica. Podrá acreditar hasta un máximo del 50 % de las horas totales de la Especialización, considerando los créditos otorgados por la institución en la cual el aspirante haya realizado su formación. Estos créditos deberán ser compatibles con los previstos en esta carrera para cada actividad académica. Con tal fin, el cursante presentará:

- su solicitud dirigida al/a la Director/a de la carrera en la que justifique debidamente su pedido,
- la copia del programa de la actividad académica avalado por la

institución de origen,

- la certificación de aprobación de la actividad académica emitida por la institución de origen.

Estas herramientas se recuperarán de las actividades académicas cursadas previamente.

En su evaluación, la Comisión Académica considerará:

- que la actividad académica que se solicita acreditar forme parte de una carrera de posgrado de similares características a la de la UNLu, de un programa de formación de posgrado o de un seminario/curso de posgrado independiente, de al menos nivel Especialización.

- que los contenidos mínimos sean pertinentes, actualizados y completos según lo prescripto en los programas de esta Especialización.

- que la carga horaria resulte compatible con la propia del espacio que se busque acreditar

Asimismo, tendrá en cuenta tanto la trayectoria del/de la docente responsable de la actividad académica como el perfil de la institución otorgante.

La equivalencia se otorgará por actividad académica. La evaluación constituirá un dictamen de la Comisión Académica y será inapelable.

Régimen del Trabajo Final Integrador

Para obtener el título de Especialista, además de cumplimentar los requisitos de acreditación de cada actividad académica y haber

participado en al menos dos de los tres encuentros plenarios, el estudiante deberá realizar un Trabajo Final Integrador de Especialización.

Ese Trabajo Final consistirá en una propuesta de indagación o de intervención sobre un tema o problema específico - vinculado estrechamente con el desempeño profesional del cursante - que se constituirá en el eje estructurante de la producción. Para el desarrollo del trabajo, el cursante deberá articular en torno del eje seleccionado las contribuciones teórico-prácticas de, al menos, 2 (dos) actividades académicas del plan de estudios de la carrera.

Régimen de pasantías

Dado el perfil profesionalizante que promueve esta Especialización, el carácter teórico-práctico que atraviesa la propuesta de todas las actividades académicas y, consecuentemente, el fuerte anclaje en la práctica como eje estructurante de la formación, los estudiantes deberán realizar instancias de pasantías en el marco de las actividades académicas electivas: La Enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales II; y la La Enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Naturales y Exactas II, y Herramientas para conceptualizar la práctica.

Estas pasantías insumirán un porcentaje de las horas de práctica en cada caso y podrán adoptar diferentes modalidades de acuerdo con las trayectorias de los estudiantes: análisis de las propias prácticas (para aquellos cursantes que se desempeñan en la educación superior), observación y análisis de prácticas (para aquellos estudiantes que no registren desempeño en asignaturas de educación superior al momento de la cursada de esas actividades).

f. Cuerpo académico y cuerpo docente

El cuerpo académico y el cuerpo docente se constituirán en acuerdo con la normativa vigente, RESPHRCS-LUJ:0000179-16. Así, el Cuerpo académico está conformado por el Director de la Carrera, los miembros de la Comisión Académica de la Carrera, el cuerpo docente, y los Directores y Codirectores de Trabajos Finales. Todos los integrantes del cuerpo académico deberán poseer formación de posgrado equivalente a la ofrecida por la carrera y acorde con los objetivos de ésta o, si el caso lo amerita, una formación equivalente demostrada por sus trayectorias. Los mecanismos para la selección de los docentes y sus funciones son los establecidos en los Artículos 16, 17 y 18 de la citada Resolución.

En cuanto a la conformación del cuerpo docente, es preciso señalar que en la División Pedagogía Universitaria y Capacitación Docente del Departamento de Educación prestan servicios varios docentes que cuentan con titulaciones, perfiles y trayectorias acordes con los requeridos para integrar dicho cuerpo.

Entre los miembros de la División se encuentran: María Adelaida Benvegnú, María Ignacia Dorronzoro, Fabiana Luchetti, Cecilia Acevedo, Diego Ormella, Mariana Lewkowicz, Emilse Diment, Betina Plaza, María Carla Ghioni, Ayelén Cavallini, Melisa Robledo, Ricardo Schmidt y Silvina Muzzanti.

Asimismo, en otras Divisiones del mismo Departamento revistan docentes que podrían integrar los equipos de la Especialización que aquí se propone.

En los casos que resulte necesario, se recurrirá a docentes externos a la Universidad que cumplan con los requisitos

enunciados en los Artículos 15 y 16 de la mencionada normativa. Al respecto, cabe mencionar a docentes que han participado en seminarios de posgrado y en otras actividades académicas realizadas por la División Pedagogía Universitaria y Capacitación Docente - designados como Profesores Extraordinarios Visitantes por el HCS - y que podrían, eventualmente, integrar los equipos docentes de las actividades académicas del plan de estudios

g. Gestión académica y administrativa de la carrera:

La gestión de la carrera será responsabilidad del director/a y de la Comisión Académica. Su designación y funciones se ajustan a lo establecido en los artículos 19 a 24 de la RESPHRCS-LUJ:0000179-16

h. Recursos materiales:

Los recursos materiales requeridos para el dictado de la Carrera son aquellos con los que cuenta la UNLu específicamente destinados al Posgrado, tanto en la Sede Luján como en la Sede CABA. Dichos recursos, adecuados a las necesidades de las actividades a desarrollar, comprenden infraestructura (aulas específicas, aulas virtuales, aula híbrida y salas de reuniones), equipamiento informático, materiales didácticos, biblioteca y acceso a centros de documentación y a redes de información.

i. Condiciones de admisión de los estudiantes:

Los aspirantes deberán ser egresados de Instituciones de educación superior nacionales, provinciales, privadas reconocidas o extranjeras, con título de grado equivalente a una carrera de cuatro (4) años de duración como mínimo.

La admisión de aspirantes provenientes de carreras que no se

encuadren en las características antes mencionadas será evaluada por la Comisión Académica.

En el caso de aceptación de egresados de universidades extranjeras, dicha aceptación no significará la reválida del título de grado, cuestión que seguirá las normativas vigentes a nivel nacional.

j. Fundamentación de las vacantes previstas:

La apertura de la cohorte será anual y requerirá un número mínimo de quince (15) inscriptos y un máximo de cuarenta (40). Se privilegiará la inscripción de docentes de la UNLu.

El número de vacantes definido encuentra su sustento en las características de la oferta, cuyos ejes son la articulación teórico-práctica y las trayectorias profesionales de los cursantes. Esto supone, por parte de los equipos docentes, el despliegue de un trabajo que combina lo singular y lo colectivo en la construcción del conocimiento y que no resultaría viable con otra cantidad de participantes.

k. Financiamiento:

Los recursos financieros provendrán de:

Aranceles (honorarios de profesoras, compras de libros y otras publicaciones, becas de arancel) Programas especiales que contemplan apoyo a las carreras de 4to nivel (becas de estudio, pago a consultores, equipamiento, entre otros)

l. Política de becas:

Se dispondrá de becas en la medida en que se cuente con recursos propios o de otras fuentes. A partir del pedido fundamentado de los cursantes, las mismas se otorgarán sobre la base de la

evaluación del desempeño académico y de las posibilidades económicas de los solicitantes, por decisión de la Comisión Académica.

m. Metodología de evaluación de la carrera:

La carrera realizará las actividades de evaluación establecidas por la reglamentación vigente y estará sujeta al sistema de autoevaluación para las carreras de posgrado de la UNLu. En estas instancias se considerarán de manera específica y complementaria diferentes aspectos de la propuesta, entre ellos: estructura curricular, contenidos, modalidad de trabajo, recursos tecnológicos, biblioteca, desarrollo general de la carrera. En las instancias de evaluación (reuniones, entrevistas, encuestas, entre otras) intervendrán todos los actores involucrados, estudiantes y docentes de la carrera. Por otra parte, la carrera se someterá a las evaluaciones externas realizadas por la CONEAU.

Referencias bibliográficas

- Aisenberg, B. & Lerner, D. (2008) Escribir para aprender historia en Lectura y Vida. Revista Latinaamericana de Lectura, año 29, n° 3, septiembre.
- Artigue, M. (2002). Ingénierie didactique: que rôle dans la recherche didactique aujourd'hui. Les dossiers des Sciences de l'Éducation. Didactique des disciplines scientifiques et technologiques: concepts et méthodes. Revue Internationale des Sciences de l'Éducation, 8 (1), 59-72.
- Artigue, M., Douady, R. & Moreno, L. (1995). Un esquema para la investigación y la innovación en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas. México: Editor: Pedro Gómez, Una empresa docente y Grupo Editorial Iberoamérica, S.A. de C. V.

- Bednarz, N., Lebuis, N. & Poirier y Couture, C. (2001).
L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64. Recuperado de: <http://id.erudit.org/iderudit/000305ar>
- Benvegnú, Espinoza, Muzzanti (2015) "El trabajo colaborativo: un instrumento privilegiado para la reflexión didáctica y la transformación de las prácticas" (Ediciones Unlu)
- Benvegnú, María Adelaida, compiladora (2015) Ingreso Universitario. Políticas y estrategias para la inclusión: nuevas complejidades, nuevas respuestas. (isbn 978-987-3941-01-6) (Espinoza, Muzzanti) Capítulo III: Discusión por ejes temáticos. Eje 4: Propuestas de enseñanza en los primeros años de la Universidad. Área de Ciencias Naturales y Exactas. Edunlu, Universidad Nacional de Luján.
- Bereiter, C. & Bird, M. (1985). Use of thinking aloud in identification and teaching comprehension strategies. *Cognition and Instruction*, 2, 131-156.
- Bota, C. (2011). *Savoirs, Textes et apprentissages en milieu universitaire : Pour une analyse socio- discursive de travaux de validation pour les cours*. Tesis de Doctorado. Universidad de Ginebra. Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación. Ginebra, Suiza.
- Bronckart, JP. (2008a): Actividad lingüística y construcción de conocimientos. *Lectura y Vida*, año 29 (2), 6-18.
- Brousseau, G (1986) *Fundamentos y Métodos de la Didáctica de la Matemática*. Facultad de Matemática, Astronomía y Física. Universidad de Córdoba.
- Brousseau, G (1994) *Los diferentes roles del maestro en:*

Didáctica de la Matemática (comp. Cecilia Parra e Irma Saiz).
Buenos Aires, Paidós

- Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Argentina. Fondo de Cultura Económica
- Camargo Uribe, A.& Hederich Martínez, C. (2010). La relación lenguaje y conocimiento y su aplicación al lenguaje escolar. Folios. Segunda Época, n° 31, 105-122.
- Castorina, José Antonio (1998) Aprendizaje de la ciencia: constructivismo social y eliminación de los procesos cognitivos en Perfiles Educativos N°82. Centro de Estudios sobre la universidad, UNAM
- Castorina, J.A (2003) Las epistemologías constructivistas ante el desafío de los saberes disciplinares. Psykhé, Vol 12, No. 13, 15-28
- Castorina, J.A (2005) La investigación psicológica de los conocimientos sociales. Los desafíos a la tradición constructivista, en J.A. Castorina (Coord) Construcción conceptual y representaciones sociales. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Castorina, J. & Sadovsky, P. (2021) El significado de los conocimientos en los procesos de enseñanza y aprendizaje escolares en Saberes y conocimientos en los procesos de enseñanza y aprendizaje: problemas conceptuales / Patricia Sadovsky ... [et al.] ; dirigido por Patricia Sadovsky; José Antonio Castorina. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires.UNIPE: Editorial Universitaria, 2021. Libro digital, PDF - (Investigaciones; 8)
- Chevallard, Y. (1997) La transposición didáctica. Buenos

Aires. Aique Grupo Editor Clot. Y. (2008). Travail et pouvoir d'agir. Paris: PUF

- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L. & Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 27 (1), 33-64. Disponible en: <http://www.erudit.org/revue/RSE/2001/v27/n1/000305ar.html>
- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (2001). El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad. *Journal of Education and Work*, 14(1), 1-16E
- Joffredo-Le Brun, S., Morellato, M., Sensevy, G. & Quilio, S. (2018). Cooperative engineering as a joint action. *European Educational Research Journal*. 17(1) 187-208. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/1474904117690006>
- Espinoza, Casamajor, Pitton (2009) Enseñar a leer textos de ciencias. Paidós, Buenos Aires
- Espinoza, A. M., Casamajor, A. y Acevedo, C. (2021). La Teoría de la Actividad y el Trabajo Colaborativo en la enseñanza virtual. *Revista IRICE*, (40), 79-109.
- <https://web3.rosarioconicet.gov.ar/ojs/index.php/revistairice/article/view/1418>
- Espinoza, A., Casamajor, A., Muzzanti, S., Acevedo, C. y Lifschitz, C. (2012, abril). Las ciencias naturales en el aula: cuando los alumnos son convocados a representar sus ideas. *Novedades educativas*, 256, 36-44.

- Fernández, G. y Clot, Y. (2007) Instrumentos de Investigación. Entrevistas en autoconfrontación: un método en clínica de la actividad. Laboreal, II (1), 15-19.
- Gonzalez Príncipe, A. (2022) Horizontes para la reconfiguración de la enseñanza. Blog Aula Cavila. Aula sin fronteras. Publicado el 27 de junio de 2022. Disponible en: <https://blogs.ead.unlp.edu.ar/boletinacavila/2022/06/27/horizontes-para-la-reconfiguracion-de-la-ensenanza/>
- Kozulin, A. (2000). Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural. Madrid, España: Paidós.
- Kozulin, A. (2001). La psicología de Vygotski. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Laudan, L (1985) Progress and its Problems. Berkeley. University of California Press.
- Lemke, Jay (1997) Aprender a hablar ciencia: lenguaje, aprendizajes y valores. Paidós, Barcelona
- Lerner, D (2001) Didáctica y psicología. Una perspectiva epistemológica, en J.A.Castorina (comp) Desarrollos y Problemas en Psicología Genética. Buenos Aires. EUDEBA
- Lerner, D., Stella, P., & Torres, M. (2009). Formación docente en la lectura y escritura. Paidós SAICF. Buenos Aires-Argentina.
- Mirás, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. Infancia y aprendizaje, n° 89, 65-80.
- Morales, G., Sensevy, G. & Forest, D. (2017). About cooperative engineering: Theory and emblematic examples.

Educational Action Research, 25 (1), 128-139. doi: 10.1080/09650792.2016.1154885

- Reuter, I. (2012). Les didactiques et la question des littéracies universitaires. *Pratiques* (153/154), 161-175.
- Riestra, D. (2010c). La concepción del lenguaje como actividad y sus derivaciones en la didáctica de las lenguas. En Riestra, D. (comp.): *Saussure, Voloshinov y Bajtín revisitados. Estudios históricos epistemológicos* (pp. 129-159). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Sadovsky, P., Itzcovich, H., Quaranta, M. E., Becerril, M. M., & García, P. (2016). Tensiones y desafíos en la construcción de un trabajo colaborativo entre docentes e investigadores en didáctica de la matemática. *Educación matemática*, 28(3), 9-30.
- Savoie-Zajc, L. & Descamps-Bednarz, N. (december, 2007). Action research and collaborative research: their specific contributions to professional development. *Educational Action Research*, 15 (4), 577-596.
- Sensevy, G. (2007). Categorías para describir y comprender la acción didáctica. En: G. Sensevy & A. Mercier. *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. sin dato). Rennes: PUR.
- Solé, I., Castells, N., Gracia, M y Espino, S. (2006). Aprender psicología a través de los textos *Anuario de Psicología*, vol. 37 (1y 2), 157-176.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid : Narcea Ediciones.
- Vygotsky, L (2005). *Psicología pedagógica*. Buenos Aires, Argentina: Aique.

- Vygotski, L (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona, España: Grupo Editorial Grijalbo.
- Vygotsky, L. (1977) Pensamiento y Lenguaje, Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Buenos Aires, Argentina: Editorial La Pleyade.
- Vygotsky, L. (1995). Pensamiento y lenguaje. Nueva edición a cargo de Alex Kozulin. Madrid, España: Paidós
- Wertsch, J (1993). Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada. Madrid, España: Visor.
- Wertsch, J. (1988). Vygotski y la formación social de la mente. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Wertsch, J. (1998). Un enfoque cultural de la acción mental. En M. Carretero (comp.), Desarrollo y Aprendizaje (pp. 29-48). Capital Federal, Argentina: Aique Grupo Editores
- Wertsch, J. (1999): La mente en acción. Buenos Aires, Argentina: Aique
- Ziporovich, C y Mercado, P. (2007). Los instrumentos mediadores en el aprendizaje universitario. Los procesos de pensamiento en la lectura y la escritura. Cuadernos de Educación, V (5), 291- 304.

ANEXO II

PLAN DE ESTUDIOS DE LA CARRERA DE ESPECIALIZACIÓN EN PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Carrera: Especialización en Prácticas de Enseñanza Universitaria

Título: Especialista en Prácticas de Enseñanza Universitaria

Plan de estudios: 73.01

Requisitos de Ingreso: Los aspirantes deberán ser egresados de Instituciones de educación superior nacionales, provinciales, privadas reconocidas o extranjeras, con título de grado equivalente a una carrera de cuatro (4) años de duración como mínimo.

La admisión de aspirantes provenientes de carreras que no se encuadren en las características antes mencionadas será evaluada por la Comisión Académica.

En el caso de aceptación de egresados de universidades extranjeras, dicha aceptación no significará la reválida del título de grado, cuestión que seguirá las normativas vigentes a nivel nacional.

Características: Carrera de posgrado

Modalidad: Presencial

Duración: 1 y ½ año

Régimen: Cuatrimestral

Carácter: Teórico-práctico

Actividades Académicas: 9 actividades académicas + Trabajo Final Integrador.

Horas totales de la carrera: 380 horas de estudio + 90 horas de Trabajo Final Integrador.

Estructura curricular

Cuat	Código	Actividad Académica	Correlativas (1)	Créditos	Hs. Sem	Hs. Tot
I	1	Seminario introductorio: Docencia en el Nivel Superior	-	1	5	20

	2	Prácticas de lectura y escritura en el nivel superior	-	3	6	60
	3	Sujetos de la educación superior	-	3	6	60
II	4	La enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales I	-	3	6	60
	5 (2)	La enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Naturales y Exactas				
	6	La enseñanza y el aprendizaje en entornos digitales				
III	7	La enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales II	4	2	4	40
	8 (2)	La enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Naturales y Exactas II				
	9	Herramientas para conceptualizar las prácticas	1 2 3	2	4	40
	10	Taller de Trabajo Final Integrador	TODAS	2	4	40
-	11	Trabajo Final Integrador	-	-	90	

ESPECIALISTA EN PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Notas:

- (1) CORRELATIVIDAD: Cursada en condición de REGULAR para cursar y APROBADA para rendir EXAMEN FINAL o PROMOCIONAR.
- (2) Las actividades académicas electivas son correlativas de acuerdo al área de incumbencia profesional (didácticas específicas correspondientes)

ANEXO III

CONTENIDOS MÍNIMOS POR ACTIVIDAD ACADÉMICA

(1) Seminario Introductorio - Docencia en el Nivel Superior

Las prácticas docentes universitarias como objeto de conocimiento y problematización. Contextos, formaciones y trayectorias profesionales docentes. Estructura y lógica de la propuesta académica de la Especialización: articulación, progresión y recursividad entre las actividades académicas. La transversalidad del lenguaje en la construcción del conocimiento disciplinar. Problemas de la enseñanza: recortes y modos de abordaje. Una aproximación al estudio de lo que acontece en la clase universitaria. El entramado de saberes y conocimientos que regulan la actividad docente. La actividad docente condicionada por su contexto vincular, institucional e histórico-social.

(2) Prácticas de lectura y escritura en el nivel superior

Las prácticas del lenguaje escrito en el nivel superior: leer y escribir para aprender. Relaciones entre lenguaje y procesos de enseñanza y aprendizaje. Contextualización del problema y perspectivas teóricas. Las prácticas de lectura y escritura en la producción y comunicación de los saberes disciplinares. La función epistémica del lenguaje escrito. Especificidades de las prácticas del escrito en el nivel superior: los propósitos de lectura y escritura, los textos del saber y las distintas modalidades de lectura y de producción de textos en los diferentes contextos educativos. El lenguaje escrito en el aula: reflexión sobre la integración didáctica de contenidos disciplinares y usos del lenguaje. Condiciones didácticas para el aprendizaje de la lectura y escritura para aprender. La evaluación de los procesos de lectura y escritura en situaciones de estudio.

(3) Sujetos de la Educación Superior

Los destinatarios de la educación superior: caracterización social y política. Aspectos históricos de la construcción de su identidad institucional. Procesos de construcción de su subjetividad. El proceso de convertirse en estudiante superior universitario: afiliación académica y afiliación institucional. Condicionamientos que inciden en las trayectorias educativas. La centralidad de la enseñanza en la construcción del éxito y el fracaso académicos. El ingreso a la Universidad como campo problemático. La actividad docente en relación con la actividad del estudiante. El accionar docente y sus respectivos posicionamientos: epistemológico, didáctico, deontológico y social.

(4) Electiva I: La enseñanza y el aprendizaje en las Ciencias Sociales

Definición de la unidad de análisis en el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje de contenidos específicos en el nivel superior. Distintas perspectivas acerca del aprendizaje en ciencias sociales. La concepción constructivista del aprendizaje. La articulación entre construcción y transmisión del conocimiento. La realidad social como objeto de conocimiento y especificidad del conocimiento social: complejidad, conflictividad, historicidad, subjetividad-objetividad, la mutiperspectividad y las controversias. Leer para aprender en ciencias sociales: situaciones de lectura y condiciones didácticas. La multivocidad en los textos de ciencias sociales como uno de los aspectos a tener en cuenta en la enseñanza. La escritura como herramienta epistémica: aprender a escribir y escribir para aprender. La diversidad de situaciones de escritura: escribir mientras se lee, la toma de apuntes, el resumen, escribir para comunicar interpretaciones, la escritura

en la elaboración de explicaciones. La articulación entre lectura y escritura en la construcción de conocimiento social.

(5) Electiva I: La enseñanza y el aprendizaje en las Ciencias Exactas y Naturales

Unidad de análisis en el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje de contenidos específicos en el nivel superior. Concepción epistemológica, concepción de enseñanza y aprendizaje y sus compatibilidades. La diferenciación de los planos descriptivo y explicativo en el área. La problematización de los contenidos. La gestión de la clase. La devolución. El trabajo intelectual del alumno. Nivel micro de la propuesta de enseñanza.

La noción de secuencia didáctica. La secuencia didáctica como hipótesis de trabajo. Aspectos metodológicos de la investigación descriptivo-interpretativa. Diseño, descripción y análisis de registros de clase que conforman los recorridos didácticos. Situaciones de lectura, escritura, experimentales y representaciones "sobre el papel". Función epistémica y condiciones didácticas. Concepción de lectura. Aprender sobre la lectura y leer para aprender ciencias naturales. Concepción de escritura. Aprender sobre la escritura y escribir para aprender ciencias naturales. Diferentes situaciones de escritura (durante la situación experimental, escritura colectiva, escrituras para comunicar la interpretación de un texto, escrituras como herramienta explicativa).

(6) La enseñanza y el aprendizaje en Entornos digitales

Las tecnologías en la educación: conceptualizaciones y enfoques. El carácter sociomaterial de la tecnología. De las TIC a las tecnologías digitales y posdigitales. Cambios en los modos de producción y circulación del saber. La convergencia de los medios. La economía digital como modelo hegemónico: Internet y el capitalismo de plataformas. Las transformaciones en los modos de

relación con uno mismo, con los otros y con las cosas. Los nuevos modos de percepción, expresión y lenguajes. Nuevas subjetividades e identidades. Principios de la cultura de la conectividad y los alfabetismos aumentados. Las herramientas digitales como instrumentos mediadores de las relaciones entre los estudiantes, los profesores, los contenidos y las tareas de enseñanza y de aprendizaje. La educación mediada pos-pandemia. La gestión de las tecnologías en las instituciones educativas de nivel superior. Planificación didáctica y organización de ambientes para el aprendizaje con inclusión de Tecnologías digitales. Videojuegos. Redes Sociales. Inteligencia Artificial: de la mediación a la generación de contenidos. Formación Docente y apropiación pedagógica de las tecnologías. Experiencias de educación con tecnologías digitales.

(7) Electiva II: La enseñanza y el aprendizaje en las Ciencias Sociales

Elaboración de un proyecto de enseñanza por parte de los cursantes La definición de un tema/problema de enseñanza. La selección de los materiales y recursos, las situaciones de lectura e interpretación compartida, las intervenciones de los docentes y los intercambios entre pares.

Criterios disciplinares y didácticos para la selección y secuenciación de lecturas, modalidades de lectura. Consignas y propósitos de lectura. Formas de acompañamiento y evaluación. La discusión entre pares y docentes a propósito del proyecto/secuencia de cada uno de los cursantes: aspectos disciplinares y didácticos. El involucramiento y el trabajo intelectual que promueve en los estudiantes, las condiciones didácticas, las interacciones que se producen en el aula. El lugar de la escritura para aprender, las formas de acompañamiento y de evaluación.

(8) Electiva II: La enseñanza y el aprendizaje en las Ciencias Exactas y Naturales

Las situaciones experimentales. Los sentidos del experimento. La reconstrucción de lo observado: la no neutralidad sobre lo observado, el sistema de ideas desde el cual se observa, las preguntas/intencionalidades desde las cuales se observa. Las representaciones gráficas. La inclusión de aspectos realistas y modélicos. La elaboración de las representaciones en clase: la exigencia cognitiva, la función epistémica y la aproximación a los contenidos. La circulación del conocimiento en las clases de ciencias. Las condiciones didácticas en la cuales se presentan las propuestas de enseñanza. Los escenarios y las relaciones sociales que se producen en el aula. Las situaciones de aprendizaje y el trabajo intelectual involucrado. Las conceptualizaciones de los estudiantes y sus significaciones en la gestión de la clase. Las decisiones involucradas en la comunicación de ese saber, el pasaje de los conocimientos más privados como primeras explicaciones de los estudiantes a las intervenciones docentes que propician el avance en los conocimientos.

(9) Herramientas para conceptualizar las prácticas

Principales perspectivas y tradiciones en investigación didáctica: la ingeniería didáctica, la investigación-acción, la sistematización de experiencias, la documentación narrativa, la indagación naturalista. La cuestión teoría-práctica en la producción de conocimiento sobre la enseñanza. Herramientas conceptuales y metodológicas que favorecen el distanciamiento y la objetivación de las prácticas de enseñanza para convertirlas en objeto de reflexión. Planificación, observación, registro y análisis de propuestas didácticas como instrumentos para el estudio de situaciones de aula. Recursos complementarios para

captar la complejidad de la clase: entrevistas, análisis de producciones de alumnos, análisis de materiales didácticos, bibliografía, etc. Diseño y análisis de instrumentos que permitan conocer las trayectorias estudiantiles en el nivel superior con el fin de realizar ajustes en las propuestas de enseñanza -definición y organización de contenidos curriculares, su tratamiento y evaluación respectiva-. Ahondar sobre las decisiones teóricas y metodológicas propias de cada asignatura y en articulación con otras conforme a la singularidad de los trayectos de cada carrera y perfiles profesionales correspondientes.

(10) Taller de Trabajo Final Integrador (TFI)

Revisión de herramientas conceptuales y metodológicas para la indagación sobre las prácticas docentes y para la elaboración de propuestas de intervención en el aula universitaria, en función de los recortes a abordar en los diferentes TFI .1 Características generales y específicas del género trabajo final de posgrado con foco en el perfil de la Especialización. Formas de organización de la información: la exposición-explicación y la argumentación. Procedimientos de textualización y de enunciación. Modalidades de escritura: elaboración de borradores, estrategias de reformulación, escritura de versiones finales.

ANEXO IV

REGLAMENTO DE TRABAJO FINAL INTEGRADOR

De acuerdo con lo establecido en el anexo I de la Resolución RESPRHCS-LUJ: 0000179-16, en el que se lee: "cada Especialización, en su reglamento, incluirá los requisitos específicos y formales que se exigirán en relación con el Trabajo Final a presentar", seguidamente se detallan los requisitos y consideraciones a contemplar a tales efectos.

Para la finalización de la Carrera de Especialización el especializando/a deberá presentar un Trabajo Final Integrador(TFI). Para ello, el/la especializando deberá cumplir con los siguientes requisitos:

- A. Aprobar la totalidad de las actividades curriculares.
- B. Cumplir con las obligaciones arancelarias estipuladas.

En cuanto a la elaboración, presentación y acreditación de dicho trabajo, se tendrán en cuenta las siguientes consideraciones:

- El Trabajo Final Integrador(TFI) consiste en una producción individual, escrita y original de indagación o intervención, de acuerdo con lo estipulado en el apartado Régimen de Trabajo Final.
- La extensión del Trabajo será de cuarenta (40) a ochenta (80) páginas, incluyendo cuadros, gráficos y bibliografía.

Se encabezará con los siguientes datos: Universidad Nacional de Luján, título del trabajo, nombre del autor, del/a tutor/a (y si correspondiera, el del cotutor/a), carrera, lugar de realización y año de presentación.

- Para la elaboración del Trabajo Integrador Final, el estudiante contará con un Tutor/a asignado por la Dirección de la Carrera (director y comisión académica) conforme con las pautas establecidas en la Resolución RESPRHCS- LUJ: 0000179-16 y RESHCS-LUJ: 0000149-19 de la Universidad. Se priorizará la elección de Tutores con pertenencia institucional. Son funciones generales del/a Tutor/a:
- Asesorar al cursante en la elaboración del Trabajo Integrador Final en lo que concierne al recorte a partir del que surge la propuesta de indagación/intervención, la concepción teórico-metodológica en la que se inscribe y las herramientas y modalidades de escritura académica pertinentes.
- Orientar y supervisar el desempeño del/a especializando, resguardando el proceso que implica la confección del trabajo.
- Avalar sus presentaciones.
- Con la entrega del Trabajo Integrador Final, el/la Tutor/a deberá adjuntar un informe final sobre la pertinencia de la labor realizada por el/a especializando/a y los resultados alcanzados.
- El plazo para la entrega del Trabajo Integrador Final será de cuatro (4) semestres a partir de la aprobación del Taller de Trabajo Final Integrador. En casos debidamente

justificados, se podrá extender en carácter de prórroga por otro plazo similar, a partir de un pedido fundamentado, cursado a la Dirección de la Carrera. El pedido será evaluado y, eventualmente, aceptado por la Comisión Académica.

- El trabajo se presentará en original y dos (2) copias -impresa y en soporte digital- junto con nota de elevación ante la Dirección de la Carrera.
- Con la aprobación del Trabajo Integrador Final se obtiene el título de Especialista en Prácticas de Enseñanza Universitaria.
- El proceso de evaluación y la calificación del Trabajo Integrador Final se regirán por el Reglamento para las Carreras de Maestría y Especialización de la Universidad. Dicho proceso será llevado a cabo por un tribunal conformado por 3 docentes - prioritariamente de la Casa, pudiéndose incluir un docente externo según la especificidad del campo de conocimiento-
- La Universidad tiene derecho, aunque no obligación, a la difusión interna o externa del Trabajo Integrador Final, según lo determinado por Resolución RESHCS-LUJ: 0000632-18. En el caso de su publicación (total o parcial) posterior por parte del/la egresado/a, deberá mencionarse en forma expresa el ámbito institucional que dio origen al desarrollo del Trabajo.