



Coordinación de intervenciones didácticas universitarias: una genealogía crítica, grupal y valorativa desde los participantes

Ana Isabel Iglesias

Resumen

Este trabajo didáctico-investigativo analiza críticamente la coordinación de la enseñanza y el aprendizaje considerando las nociones episteme-metodológicas de comprensión, comunicación y elaboración significativa de conocimientos y experiencias grupales interdisciplinarias desplegadas en el grado y el posgrado universitario entre los años 1992 y 2023.

El propósito central es valorar la coordinación de la intervención didáctico-académica desde la mirada de las y los participantes en situaciones y experiencias pedagógico-grupales desplegadas con estudiantes, profesionales y docentes.

Desde una metodología cualitativa etnográfica y hermenéutica que considera a la coordinación didáctica como un objeto investigativo sistémico, genealógico, interdisciplinario y complejo se describen y analizan, inductiva y deductivamente, aspectos contextuales, estratégicos e instrumentales triangulando praxeológicamente criterios y elementos investigativos sobre casos intrínsecos registrados desde clases, proyectos, entrevistas, cuestionarios, documentos y producciones didácticas publicadas.

Los resultados permiten apreciar y reconocer que la coordinación didáctica grupal concebida y analizada desde la comprensión, comunicación y elaboración significativa de nuevos saberes y prácticas favorece en los participantes su implicación responsable, la autoconfianza y la elaboración crítico-creativa en instancias del grado y del posgrado universitarios.

Ana Isabel Iglesias

Centro de Estudios Interdisciplinarios
en Educación, Cultura y Sociedad
(CEIECS). UNSAM

anabeliglesias1@yahoo.com.ar; igle-
siasanaisabel12@gmail.com

Palabras clave: coordinación didáctica,
aprendizaje grupal, investigación
universitaria

Introducción

La investigación didáctica requiere considerar los modos en que las crisis político-económicas concurren en las prácticas docentes universitarias problematizando la formación. Sobre todo cuando la orientación praxeológica contempla inadecuadamente criterios episteme-metodológicos de contenidos y de procedimientos democrático-colaborativos hacia los docentes o estudiantes.

Desde pugnas, cambios y pautas por la concentración del poder se van estableciendo prácticas de gestión formativa, de transferencia e investigación insuficientemente consensuadas. Asimismo, la aplicación creciente de plataformas virtuales, desde argumentaciones ético-discursivas ambiguas y discutibles, redistribuye responsabilidades y compromisos pedagógicos intransferibles profundizándose paulatina y subliminalmente criterios neoliberales. (Bachelard, 1985; Bateson, 1994; Fernández, 1993).

Estas estrategias en la universidad erosionan y oscurecen caminos necesarios de comunicación socio-humana presencial, de reflexión, juicio fáctico y producción colectiva de conocimientos significativos, ciudadanos y públicos (Apple, 1986; Iglesias, 2017; Sousa Santos, 2021).

Desde una persistente sensación de “déja vu” sobre situaciones educativas sucedidas en los años 90 a nivel medio y superior y profundizadas desde la pandemia y postpandemia resuenan mediante políticas de gestión que desestiman la actualización e investigación didáctico-profesional continua empobreciéndose aspectos formativos e investigativos universitarios necesarios (Iglesias, 2025).

La pregunta inicial del estudio fue:

¿Cómo recuperar, investigar y comunicar aspectos pedagógico-grupales sobre diferentes coordinaciones de la intervención didáctico-académica (abreviadamente C-IDA) realizadas en el grado y el posgrado desde la comprensión, comunicación y elaboración de saberes desplegados y publicados entre los años 1992 y 2025?

Este cuestionamiento se sintetiza en los objetivos investigativos siguientes:

Objetivo General: Apreciar la coordinación de la intervención didáctica académica (abreviadamente C-IDA) sobre problemáticas y acontecimientos del grado y del posgrado universitario considerados como sistemas complejos interdisciplinarios, entre 1992 y 2025.

Objetivo específico 1: Describir crono-genealógicamente las C-IDA desde criterios episteme-metodológicos y praxeológicos comprensivos, comunicativos, elaborativos y valorativos.

Objetivo específico 2: Analizar e interpretar una muestra operativa y funcional de las C-IDA articulando criterios, fases y acciones didácticas contextualizadas currículo-institucionalmente con la apreciación de las y los participantes.

Antecedentes

La situación problemática y la pregunta inicial planteadas aquí se estudian desde conceptos, experiencias y publicaciones propias y compartidas. Sus elementos episteme-metodológicos y práctico-experienciales fueron reelaborados y probados durante muchos años de aplicación didáctico-investigativa académica e interdisciplinaria considerándolos como una derivación analítico-sintética y empírico-conceptual progresiva y ejemplificada de recorridos didáctico-investigativos de la autora.

Las limitaciones involucradas en los objetivos, estrategias y enfoques investigativos se presentan en el apartado “metodología” mientras que sus posibles transferencias a otros contextos universitarios se interpretan en el apartado “discusión” (Bion, 1995; Iglesias, 1992; 2017; 2025; Iglesias-Orlando, 2015, Martínez Pineda y Guachetá Gutiérrez, 2020).

MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

La didáctica investigativa universitaria es una *ciencia social* ocupada de la *construcción humana, discursiva y comunicativa* de saberes y conocimientos desplegados en cada escenario académico-formativo e institucional mediante esquemas referenciales sistémicos, interaccionistas, simbólicos y psico-socio-cognitivos.

La C-IDA es un *sistema complejo* que puede considerarse -pedagógica y significativamente- desde funciones situadas y articuladas entre sí excluyéndose la posibilidad de que algún aspecto áulico, disciplinar o institucional pueda producir generalizaciones y/o explicaciones sobre todo el sistema si no se representan sus principales interacciones (González Casanova, 2017; Moreira, 2000, Woods, 2008).

Asimismo un sistema didáctico *interaccional y complejo* reorienta preguntas, supuestos y objetivos praxeológicos. Durante su reconstrucción genealógico-investigativa reconoce fases como la planificación, la acción y la reflexión continua sobre aspectos dinámico-grupales y currículo-institucionales. Éstos, además, se entranan idiosincrática y culturalmente con los intereses, racionalidades, significados y modos discursivo-comunicativos, cognitivos y metacognitivos de las/ los participantes mediante vínculos académicos e interpersonales (Astolfi, 2001; Duit, 2006, Jackson, 2002; Lemke, 1997, Klimovsky, 1999; Iglesias, 1998; 2017; Samaja, 1993; Toulmin, 1997).

La *problemática didáctica investigada* alude a la es-

tructura grupal y a las tácticas de su dinámica universitaria desde la C-IDA. Éstas involucran, por un lado, diseñar, organizar, articular, modular y desarrollar quehaceres dentro de cada cursada considerando pautas y tiempos limitados de reelaboración docente orientada a los contenidos y a los participantes. Por el otro lado, requiere reflexionar sobre cada encuentro-clase para anticipar, acompañar y apreciar las necesarias internalizaciones recíprocas entre conocimientos, desconocimientos, expectativas, disposiciones, emociones y compromisos académicos dentro de los grupos (Iglesias et al, 2018; Iglesias y Orlando, 2015, 2022; Souto, 1993).

Las *tareas grupales involucradas en cada C-IDA* resuenan con más eficacia cuando la coordinación advierte las inclinaciones, limitaciones y posibilidades psico-sociales de cada participante y las concibe como *indicadores personales*. Asimismo, el registro y la reflexión sobre las situaciones conflictivas grupales comprometen a ser concebidas como *indicadores emergentes* de las ansiedades básicas movilizadas en los comienzos del aprendizaje compartido.

El *grupo* puede configurarse como una unidad instituyente, productora y activa dentro de las aulas universitarias sin embargo no se lo *instruye ni se lo investiga* como a un sujeto individual pero sí se lo orienta trabajando con y desde él a partir de observar y registrar las acciones y elaboraciones que elabora y comunica como *anuncios* de una multiplicidad de posibilidades y dificultades relacionadas con la historia y el contexto de cada participante aunque no sólo desde sus trayectorias o resultados académicos previos.

Los *emergentes* de situaciones sistémico-grupales pueden denotar relaciones instauradas entre lo administrativo-institucional y lo individual en los recorridos educativos previos. Asimismo pueden revelar los modos propios de cada institución académica al instaurar subjetiva o explícitamente principios, valores éticos y pautas de acción. De esta forma y por ejemplo, las calificaciones y los exámenes resultan señaladores incompletos para apreciar *los avances y la implicación de los participantes* de un grupo durante la formación universitaria al limitar la problemática de la subjetividad y desligarla de la explicación y la comprensión entre procesos y roles didáctico-académicos cambiantes periódica, interna y externamente a una materia y disciplina (Ferrater Mora, A. 2004; Iglesias, 2017).

La *tarea del grupo* es reconocer y procurar resolver las situaciones académico-sociales inconvenientes, las dificultades operativas o las limitaciones institucionales

que podrían cercenar las relaciones psico-cognitivas o personales a desarrollarse mediante el estudio, el trabajo y la elaboración creativa, argumentada, cooperativa y crítica sobre los conocimientos y actividades curricularmente próximos a los participantes (Iglesias; Martínez Larghi; Fresnedo, 2007).

Algunos indicadores iniciales desplegados mediante juegos colectivos o cuestionarios individuales refieren a:

- *Escrúpulos por presentir que formar grupalmente resulta impracticable en la universidad.*
- *Confusiones sobre la naturaleza ontológica, epistemológica y metodológica de los modelos, situaciones y ámbitos abarcados.*
- *Prejuicios sobre qué es enseñar e investigar desde y sobre la enseñanza y el aprendizaje académicos.*
- *Insuficiente selección e integración bibliográfica de los contenidos y los dominios conceptuales desplegados.*
- *Limitaciones para el análisis, la síntesis y la argumentación crítica.*
- *Disposiciones comunicativas creativas, ficcionales, figurativas y lúdicas condicionadas contextual y académicamente.*
- *Precarias disposiciones y recursos personales para integrar, elaborar y comunicar nuevos saberes didáctico-académicos.*

Desde la C-IDA, una *actividad* puede considerarse como la expresión del pensamiento profesional docente orientado a desarrollar los contenidos disciplinares, las temáticas y las dinámicas a enseñar. Concurrientemente cada actividad puede pensarse como un esquema práctico, analítico, simbólico e interpretativo del proceso grupal.

La didáctica investigativa en la universidad requiere diferenciar las nociones de comprender, aprender, elaborar y comunicar relacionándolas con las finalidades pedagógico-sociales durante las acciones áulicas. Así, cuando la finalidad es comprensiva, relacional, integradora y aplicativa se diseñan, desarrollan y analizan actividades orientadas a lograr un tipo de *aprendizaje significativo, participativo y elaborativo*. Asimismo, desde una C-IDA orientada al despliegue de contenidos y actividades grupales con profesionales, docentes y/o con estudiantes adscriptos noveles, se requiere comprender sus puntos de vista, supuestos, creencias, enfoques o experiencias mediante una cuidadosa, continua y generalmente implícita aproximación a las

relaciones características entre el saber y el ignorar o entre las posibilidades y logros de la enseñanza y el aprendizaje universitario colaborativo y grupal (Iglesias, 2017; Litwin, 1996, 2008; Rivière, 1986).

METODOLOGÍA

Esta sección focaliza cuestiones estratégicas, tácticas e instrumentales sobre la investigación realizada desde un entramado representativo orientado a compartir un análisis ejemplificado y variadas síntesis rescatan, codifican y articulan aspectos considerados significativos desde C-IDA y las valoraciones de las y los participantes en actividades académicas realizadas en el postgrado y en el grado genealógicamente distantes.

Desde la problemática mencionada, los objetivos didáctico-investigativos enunciados, los referentes teórico-epistemológicos y psico-cognitivos grupales, las experiencias, intuiciones y hallazgos realicé un análisis cualitativo, progresivo y comparativo-hermenéutico fundamentado y codificado continuo sobre diversos materiales empíricos como registros de clases, entrevistas y cuestionarios, comentarios evaluativos de participantes o dispositivos didácticos como programas de cursos y de materias y publicaciones de trabajos previos, hasta construir una muestra operativa y funcional configurada por cuatro casos didáctico-académicos intrínsecos seleccionados hermenéutica y autoetnográficamente. Esta orientación analítico-interpretativa y creativa junto a procesos comparativos y de codificación constante permitió representar esquemáticamente en cuadros variedad de conceptos, evocar la dinámica de hechos, analizar y apreciar inductiva y articuladamente contextos y procesos desde *interacciones funcionales, racionales, emocionales, grupales, personales e institucionales*.

El estudio reconoce *limitaciones* como por ejemplo, haber utilizado como unidades empíricas de análisis, algunas situaciones y acontecimientos académicos desde una microhistoria pedagógica y didáctico-social referida a las propias C-IDA. Éstas, al considerarse su amplitud y diversidad contexto-temporal y desde alguna perspectiva aún reduccionista, podrían devenir en resultados y conclusiones poco definidas. Cabe mencionar, sin embargo, que el trabajo involucra un largo camino descriptivo, analítico y sintético ejemplificado y observable mediante los cuadros 1, 2, 3, 4; la explicación de sus viñetas y en el "anexo" conteniendo frases textuales de los participantes.

Se triangularon perspectivas técnico-instrumentales, dispositivos didáctico-investigativos y valoraciones

sobre las C-IDA mediante un cotejo iterativo e interpretativo constante realizado sobre una *población de estudio heterogénea y amplia conformada* por registros de clases, entrevistas y cuestionarios, comentarios evaluativos sobre cursos, desarrollos y proyectos o transferencias educativas, como así también sobre programas, actividades y publicaciones presentes en investigaciones previas mediante articulaciones interpretativas e intertextuales. Esta población de estudio se situó en escenarios formativos universitarios de la CABA, del Conurbano Bonaerense y de la Provincia de Buenos Aires.

La selección de la *muestra de casos intrínsecos*, de sus categorías episteme-metodológicas a priori e indicadores psico-cognitivos y dinámico- grupales a posteriori, representan intencionalmente acontecimientos y experiencias relevadas, desplegadas y analizadas sobre las dimensiones del posgrado y del grado universitario. Asimismo, los objetivos y referenciales teórico-prácticos mencionados en la introducción y el

marco teórico revelan distintas codificaciones y combinaciones progresivas articuladas con la valoración de las y los participantes. Éstos en la dimensión de posgrado, fueron profesionales científicos, tecnólogos, comunicólogos, docentes, educadores, cineastas y en la dimensión del grado, fueron estudiantes, docentes y adscriptas. Las valoraciones de los participantes se aplicaron mediante entrevistas y cuestionarios al finalizar los procesos grupales. El uso de otros instrumentos didáctico-investigativos fue variable según la instancia y el espacio formativo (Cisterna Cabrera, 2005; Stake, 1999).

El **Cuadro 1** presenta una descripción didáctico-investigativa general sobre acontecimientos y experiencias de coordinación desplegadas en las dimensiones del posgrado y del grado. Sus elementos están clasificados como: “Escenarios curriculares”, “Participantes”, “Muestra de casos contextuados”, “Categorías teóricas a priori” e “Indicadores dinámico-grupales”.

CUADRO 1: SÍNTESIS DESCRIPTIVA GENERAL DE ACONTECIMIENTOS Y EXPERIENCIAS DIDÁCTICO-INVESTIGATIVAS EN EL POSGRADO Y EL GRADO

<u>POSGRADO</u>	<u>Acontecimientos y experiencias</u>	<u>Escenarios curriculares</u>	<u>Participantes</u>	<u>Muestra de casos intrínsecos contextuados</u>	<u>Categorías teóricas a priori</u>	<u>Indicadores dinámico-grupales</u>
	-	-Cursos de didáctica -Cursos de actualización profesional -Diseño y seguimiento de proyectos didácticos -Investigación	Tecnólogos, científicos, docentes, estudiantes, comunicadores periodistas, cineastas	1-UADE 2000-2004 2-IIBINTECH 2015 - 2018	-Comprensión -Cognición -Metacognición -Comunicación -Elaboración -Interacción psicosocial -Presentación de actividades -Valoración argumentada de situaciones	-Implicación -Participación -Colaboración. -Responsabilidad -Autoconfianza, -Uso creativo de técnicas -Escucha atenta -Modos de análisis, síntesis y elaboración propios. -Expresión compartida de emoción, voluntad, interés, -Crítica y autocrítica.
<u>GRADO</u>	<u>Acontecimientos y experiencias</u>	-Clase -Ateneo -Trabajo de campo	Docentes, estudiantes, adscriptas	Materia Investigación Educativa		

Cuadro de elaboración propia. Año 2025

El **Cuadro 2** presenta y esquematiza dispositivos didácticos simbólicos e interactivos, criterios episteme-metodológicos, dinámico-grupales y actividades de las C-IDA para su valoración por parte de las y los participantes en el posgrado.

CUADRO 2: DISPOSITIVOS, CRITERIOS Y VALORACIÓN DE PARTICIPANTES EN EL POSGRADO

DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS DE LAS C-IDA EN EL POSGRADO	Criterios episteme-metodológicos y dinámico-grupales de análisis sobre dispositivos y actividades				Valoración de participantes sobre:
	<u>Idiosincrasia profesional universitaria instrumental-formal (IPUIF) o Idiosincrasia profesional universitaria conceptual-comunicativa (IPCC)</u>	<u>Interés epistémico (IE) o praxeológico (IP)</u>	<u>Racionalidad erudita (RE), Racionalidad académica (RA), o Racionalidad Conceptual (RC) o Racionalidad Práctica (RP)</u>	<u>Comunicación teórico-simbólica (CTS) o Comunicación Conceptual Socio-cognitiva (CCSCo)</u>	Cursos Desarrollos Aplicaciones
1-Actividades seleccionadas (UADE- 2004) a-Cursos-taller de didáctica universitaria b-Seguimiento y evaluación de unidades curriculares de diferentes disciplinas elaboradas y aplicadas por los participantes	IPUIF + IPCC	IP	RA+RC +RP	CTS +CCSCo	
2-Actividades seleccionadas (IIBINTECH-INTA-2015) -Cursos de didáctica universitaria -Elaboración, desarrollo y aplicación de un proyecto pedagógico interdisciplinario	IPUIF + IPCC	IP	RA+RC+RA	CTS +CCSCo	Cursos Desarrollos Aplicaciones

Cuadro de elaboración propia. Año 2025

EJEMPLIFICACIÓN ANALÍTICA DE PROCESOS DIDÁCTICO-INVESTIGATIVOS EN EL POSGRADO

La articulación de los criterios sintetizados en el Cuadro 2 desde las categorías teórico-praxeológicas de: *idiosincrasia profesional universitaria* (instrumental-formal o conceptual-comunicativa); *racionalidad académica* (conceptual o práctica); *interés* (epistémico o praxeológico); *comunicación* (teórico-simbólica o conceptual socio-cognitiva) y su *valoración* por participantes y grupos sobre cursos, desarrollos y aplicaciones de las C-IDA codificadas como CTS + CCSCo indican la prevalencia de “Comunicación teórico-simbólica y Comunicación Conceptual Socio-cognitiva”, las que figuran abreviadamente en el Cuadro 2 seleccionándose las siguientes frases textuales:

a- Frases tomadas de una investigación publicada al finalizar la C-IDA en los cursos de didáctica universi-

taria y durante la elaboración de proyectos curriculares por parte de profesionales con función docente en UADE. 2000 - 2004.

“...las dificultades expuestas por cada docente fueron sistemáticamente analizadas, solucionadas o redirigidas al comenzar cada encuentro”

“...aprender es una cuestión de aproximación permanente, de interés, de confrontación, de descontextualización y recontextualización, de ruptura, de alternancia, de emergencia, de pausa, de retroceso y, sobre todo, de movilización de concepciones”

“...la actividad grupal “Análisis del diseño curricular de una materia” puso en juego competencias de reconocimiento y de discriminación mientras que las tres últimas: “Preparación y presentación del Trabajo Final”, “Role playing sobre un problema de evalua-

ción en una universidad” y “Autoevaluación” demandaron competencias complejas como integrar, proyectar, crear, criticar y criticarse con argumentos.”...

b- Frases valorativas de participantes científicos y biotecnólogos al finalizar la C-IDA en el curso del IIB-INTECH y registradas durante la “Evaluación con caracol”. 2015

“Intenso, mucha información para decantar y ver cómo la voy incorporando, contenta”
 “Autocrítica. Compromiso. Motivación para enseñar ciencia”
 “Aprendí muchas cosas: responsabilidad y desafío para hacer los cambios. No es fácil”
 (Mirando el caracol) “Siento que puedo empezar a cambiar y a crecer tal como las aristas y ramificaciones de este caracol”

c- Frases de la entrevista realizada a un docente e ingeniero del IIBINTECH sobre la coordinación del diseño y desarrollo del Proyecto Pedagógico Compartido y publicado. 2017/ 2018

E: “Cómo valoras la experiencia del PPC en el marco de la materia que dictas?”

H.V. “Fue un desafío desde lo organizativo pero sin dudas nos empujó a tener interacciones muy buenas con los profesores de las otras dos materias que de otro modo no hubiesen ocurrido.

E: ¿Qué significado le atribuí a esta experiencia tanto desde lo pedagógico como desde lo personal, en relación a los objetivos que planteamos en el Proyecto PPC?

H.V. “Si consideramos que los objetivos del PPC fueron que “los estudiantes pudieran vivenciar situaciones formativas anticipando, gradualmente, desafíos en el campo profesional del ingeniero y el educador” creo que los objetivos fueron cumplidos. Particularmente en los estudiantes de Agrobiotecnología...”

El **Cuadro 3** esquematiza criterios episteme-metodológicos y dispositivos simbólico-interactivos articulados con elementos valorativos participantes en la dimensión del grado.

CUADRO 3: ESQUEMA DE DISPOSITIVOS, CRITERIOS EPISTEME-METODOLÓGICOS Y DINÁMICOS GRUPALES. VALORACIÓN DE PARTICIPANTES EN EL GRADO

DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS DE LAS C-IDA EN EL GRADO	Criterios episteme-metodológicos y dinámico-grupales de análisis				Valoración de los participantes
	Interés epistémico (IE) o praxeológico (IP)	Racionalidad erudita (RE) o racionalidad académica (RA) o práctica (RP)	Comunicación simbólica (CS) y Comunicación Conceptual (CCo)	Coordinación denotativa (CD) o coordinación connotativa (CC)	Mediante cuestionarios finales
Programa de IE. 2014 Actividad 3: Mapeo del campo de la educación y sus relaciones con la investigación educativa <i>(Desarrollo grupal y descriptivo de un poster conceptual y estéticamente bonito)</i>	IE + IP	RA + RP	CS + CCo	CD + CC	Mediante las ideas de: Permanencia - Cambio- Tensión - Ausencia
Programa de IE. 2023 Actividad 7: Analizando la estructura de fuentes primarias ofrecidas <i>(Identificación y análisis grupal de la estructura teórico-metodológica de buenas fuentes bibliográficas primarias ofrecidas mediante dos esquemas gráficos: la “UVE” de Gowin y la ficha bibliográfica).</i>	IE + IP	RA + RP	CS + CCo	CD + CC	Mediante autoevaluaciones individuales y comentarios de adscriptas escritos sobre: -los aprendizajes logrados, -las cuestiones postergadas o pendientes, -la participación en las tareas grupales y -otras cuestiones.

Cuadro de elaboración propia. Año 2025

EJEMPLIFICACIÓN ANALÍTICA DE PROCESOS DIDÁCTICO-INVESTIGATIVOS EN EL GRADO

La articulación de criterios sintetizados en el Cuadro 3 desde las categorías teórico-praxeológicas denominadas interés, racionalidad, comunicación, coordinación y la valoración de participantes y grupos sobre las C-IDA, fueron analizadas desde las autoevaluaciones estudiantiles e informes institucionales con comentarios de las estudiantes adscriptas. El análisis codificado de esas informaciones empíricas permitió construir datos sobre la coordinación aquí caracterizados por los participantes como una combinación denotativa y connotativa durante la enseñanza en la Licenciatura en Educación en la UNSAM.

Comentarios de estudiantes en la materia Investigación Educativa publicada en la revista RELMIS. 2015

“La continuidad de los integrantes del grupo: “No hubo deserción”.

“Opinan que el trabajo se vio facilitado cuando pudieron tomarse las tareas con humor.”

“La fluidez y el compromiso en los modos de interacción entre pares y con los docentes a lo largo de todo el cuatrimestre. Piensan que esto contribuyó a mantener “El enfoque de ens-investigación desplegado por el equipo docente que requirió que los grupos tomen constantemente decisiones sin interferir en sus propias idas y vueltas y “tambaleos”.

Comentarios de estudiantes adscriptas a la materia Investigación Educativa durante el año 2023

“La riqueza de este espacio radica, no solo en mostrar lo que se hizo, sino también en estar abiertos a la escucha de opiniones, de críticas y de devoluciones tanto positivas como negativas.

“Todo lo que producen los/las alumnos/as es material de trabajo en el espacio del aula y en cada clase, eso favorece al compromiso y responsabilidad de los/las estudiantes al realizarlo y de las docentes al revisar cada semana las actividades haciendo su correspondiente devolución”. (Comentarios de V. registrados en su informe de adscripción).

“...la dinámica, la horizontalidad y la circulación de la palabra puede observarse desde el inicio hasta el final de la clase”

“Los y las estudiantes en esta clase, parecen comenzar a comprender que el desafío que tienen por delante es encontrar algo que puedan sentir, que los

apasiona conocer pero que a la vez sea posible de hacerlo en un tiempo específico (la cursada)”.
(Comentarios de C. para su informe de adscripción).

RESULTADOS

-El trabajo ha descrito, analizado y compartido procesos y valoraciones desde una mirada pedagógico-social y grupal sobre diversas C-IDA considerando una complejidad sistémico-interdisciplinaria sustentada en criterios didácticos de comprensión, significación, comunicación y elaboración de saberes y prácticas desplegadas entre los años 1992 y 2025 en el grado y el posgrado universitarios.

-Las concepciones e intenciones desplegadas en cada C-IDA lograron articular la mayoría de las dificultades y expectativas habituales en las relaciones y saberes académicos de los participantes desde marcos y dinámicas grupales situadas en cambiantes y diferentes procesos de enculturación institucional.

-La coordinación de cada intervención diseñó, organizó, reorganizó, analizó y reguló críticamente diversidad de configuraciones y de dispositivos didáctico-grupales sobre los conocimientos, acciones y comunicaciones intra e intergrupales de los participantes como procesos ético-pedagógico-académicos horizontales en la universidad.

-La valoración de los participantes desde sus idiosincrasias, intereses, racionalidades y significaciones sobre las experiencias desarrolladas y acontecimientos investigados permitió modificaciones, críticas, elaboraciones y reconocimientos comprometidos, colaborativos novedosos y, en general, superadores de las individualidades.

DISCUSIÓN

Mi interpretación de los procesos didáctico-investigativos evocados y analizados considera que:

-La coordinación de intervenciones didácticas académicas orientadas hacia la comprensión, comunicación y elaboración con criterios entramados psico-socio-cognitiva, racional y emocionalmente puede desarrollarse adecuadamente mediante estrategias académicas híbridas que combinen, dentro de cada *subcultura grupal*, dispositivos presenciales y virtuales orientados a facilitar producciones creativas dentro y fuera del aula universitaria.

-Un nuevo conocimiento o práctica puede articularse con otros propios más antiguos si el participante encuentra soluciones a dificultades académicas logrando reorientarse desde saberes, intereses, relaciones, sentidos, tiempos o aplicaciones alternativas comparadas, significativas y comprometidas desde el reconocimiento de sus posibilidades y limitaciones.

-En la universidad actual frente a los modos de transición entre las disciplinas, las metodologías y las prácticas aún ligadas al esquematismo disciplinar y a reducciones didáctico-investigativas, persisten múltiples resistencias a la complejidad, a la interdisciplinariedad y a la adecuación biosocial tan necesaria en la formación académico-estudiantil y docente actual. Así, la posibilidad de transferir experiencias didácticas concretas a otros contextos universitarios estaría más vinculada con repensar en forma situada, horizontal, comparada y crítica la complejidad de los desajustes sistémico-curriculares y sus fundamentos epistemo-metodológicos y pedagógico-sociales que a continuar gestionando la educación y la investigación universitarias desde criterios político-económicos y tecno-estadísticos prefigurados procurando, además, armonizar prácticas concretas y metodologías investigativas alternativas.

ANEXO

Se presentan frases textuales completas de los participantes en investigaciones didácticas publicadas y aquí analizadas como casos intrínsecos

Dimensión del posgrado

“...las dificultades expuestas por cada docente fueron sistemáticamente analizadas, solucionadas o redirigidas al comenzar cada encuentro, las “sugerencias” expresadas por los docentes, en muchos casos, permitieron solucionar demandas y replantear aspectos paradójicos inherentes a todo aprendizaje. Además, mostraron que aprender es una cuestión de aproximación permanente, de interés, de confrontación, de descontextualización y recontextualización, de ruptura, de alternancia, de emergencia, de pausa, de retroceso y, sobre todo, de movilización de concepciones”...

“Como se indicó anteriormente, se aplicaron estrategias grupales para el desarrollo de cada actividad. La presentación oral y dirigida a todos los colegas, de lo producido grupalmente en cada actividad, enriqueció el conocimiento general y permitió la crítica colectiva. La presentación diferida y por escrito exigió de los participantes mayores niveles de elabo-

ración, mientras que a la coordinación le exigió una revisión pormenorizada y continua. Este tipo de seguimiento facilitó los procesos de conceptualización y transferencia dentro de cada grupo.”

“Consideramos que esta forma de realizar el seguimiento de tareas fue una de las condiciones clave como para generar entornos didácticos pertinentes para la construcción de vínculos positivos entre docentes y nuevos objetos de conocimiento”...

“Las tareas propuestas procuraron demandar un compromiso creciente de competencias psico – socio – cognitivas en los participantes. Precisamente, la primera actividad grupal “Análisis del diseño curricular de una materia” puso en juego competencias de reconocimiento y de discriminación mientras que las tres últimas: “Preparación y presentación del Trabajo Final”, “Role playing sobre un problema de evaluación en una universidad” y “Autoevaluación” demandaron competencias complejas como integrar, proyectar, crear, criticar y criticarse con argumentos.”...

“Los participantes diseñaron unidades sobre temas y materias diversas como por ejemplo: Integrales (para Matemática II); Misión, Visión y Valores (para Marketing Estratégico); Introducción al Diseño de un Cómic como Medio de Comunicación Gráfica (Medios I); Internacionalización de la Empresa (Comercio Internacional); Aplicaciones de la Oferta y la Demanda (Microeconomía); Escuelas Clásicas (Administración I); Documento Electrónico (Derecho Procesual); Organización (Morfología I); Análisis Descriptivo de Datos Individuales (Estadística); Revolución Industrial (Historia Económica Mundial).”

Otros aspectos y comentarios están publicados en Memorias del IV Congreso Internacional Virtual de Educación CIVE. 2004.

“Apertura, desestructuración, preparación de herramientas”

“Intenso, mucha información para decantar y ver cómo la voy incorporando, contenta”

“Tengo una nueva responsabilidad: antes era inocente. Ahora si hago mal las cosas es por vaga. Repensaré los exámenes. Me desafía este nuevo paso. Decantar todo, también mi ansiedad”

“Contento! Encontré lo que buscaba. Quería un cambio para mis clases: cambiar cantidad de contenidos por calidad y cómo darlos. Antes el contenido regía mi vida docente, ahora no”

“Difícil articular todo y como yo todo lo asocio pienso que es como tener un huevo en las manos: cuidar que no se me escape la clara pero tampoco la yema.

Necesito ayuda”

(Mirando el caracol) “Siento que puedo empezar a cambiar y a crecer tal como las aristas y ramificaciones de este caracol”

“Autocrítica docente. Posibilidades. Aperturas. Como ayudante siempre sentí que las guías se plantean con poca responsabilidad y poca pedagogía. ¿Qué estudiantes estamos formando? Según las clases que demos... está en nosotros cambiar el perfil de los estudiantes “Autocrítica. Compromiso. Motivación para enseñar ciencia”

“Aprendí muchas cosas: responsabilidad y desafío para hacer los cambios. No es fácil”

“Tenemos logo para el próximo simposio (jaja)!. Venía con expectativas bajas y me voy contento. Las cosas propuestas son posibles y podemos mejorar una bocha. Gracias Isabel”

“Estaba con crisis didáctica. Me faltaban herramientas pedagógicas. Me sentía abrumado por la información. Estos días me motivaron para poder cambiar las clases, tanto desde la teoría como desde la práctica”

“Intenso y productivo. Estoy contenta. Nos dábanos cuenta de algunas dificultades pero con estas herramientas vamos a poder repensar la materia. Debemos repensar, a nivel más general, los aspectos necesarios de interacción pero también de superposición entre otras materias.”

Otros aspectos de las evaluaciones grupales sobre las clases y cursos dados en el IIBINTECH están documentados en informes institucionales de la UNSAM.

E: “Cómo valoras la experiencia del PPI en el marco de la materia que dictas?

H.V. “Fue un desafío desde lo organizativo pero sin dudas nos empujó a tener interacciones muy buenas con los profesores de las otras dos materias que de otro modo no hubiesen ocurrido. Este año también se dieron algunas situaciones particulares como la incorporación de un nuevo JTP, que si bien estoy muy conforme con sus aportes, en muchos trabajos lo tuve que acompañar de cerca al ser su primera vez. Por otro lado, el grupo de alumnos de este año fue un poco difícil y al comienzo no se podían establecer lazos de confianza con facilidad, pero la implementación de esta práctica conjunta ayudó a descontracturar su rigidez y permitir generar más participación en las clases. Creo que todavía hay varios aspectos por mejorar, como la asignación de más tiempo a algunas prácticas y modificar otras.

Pero considerando que fue nuestra primera vez en esta implementación “no salió tan mal”.

E: ¿Qué significado le atribuí a esta experiencia tanto desde lo pedagógico como desde lo personal, en relación a los objetivos que planteamos en el Proyecto PPC?

H.V. “Si consideramos que los objetivos del PPC fueron que “los estudiantes pudieran vivenciar situaciones formativas anticipando, gradualmente, desafíos en el campo profesional del ingeniero y el educador” creo que los objetivos fueron cumplidos. Particularmente en los estudiantes de Agrobiotecnología en la elaboración de sus proyectos que debían seguir las consignas planteadas, pudieron cumplir con los objetivos planteados en el proyecto y ejercitaron en los planteos de investigaciones en un marco de desarrollo tecnológico, una demanda que cada vez es más requerida ya no solo en el ámbito privado sino también en el estatal y sin dudas los prepara para ser más competitivos en su futuro campo profesional”.

H.V. “Desde el punto de vista pedagógico me llamó mucho la atención lo útil que fue poder ver tus conocimientos en acción, ya que dejó a la vista muchos errores conceptuales nuestros que de otra manera no se hubiesen podido corregir, hasta incluso se podrían haber arrastrados por mucho tiempo. Además, el hacernos observaciones a lo largo de los planteos generó muchas instancias que permitieron ir evaluando lo aprendido. El hecho de que las intervenciones se hicieran sobre la exposición de los trabajos permitió que las correcciones tuvieran un alcance mayor ya que las dudas que podía tener un alumno podían llegar a ser las mismas que presentara otro y de este modo se podían aclarar para todos.” (Ideas enunciadas en una parte de la entrevista realizada a H.V el día 26-2-2018.

Otros aspectos del proyecto y de su investigación están publicados en RAES, 10(17), 72-86. 2018

Dimensión del grado

“-La continuidad de los integrantes del grupo: “No hubo deserción”.

-El humor, como atributo de los grupos: los estudiantes sostienen que estuvo presente a lo largo de toda la cursada y aún en momentos críticos. Opinan que el trabajo se vio facilitado cuando pudieron tomarse las tareas con humor.

-La observación sistemática como forma de conocer.

-La consideración del campo educativo como disputa de intereses.

-La necesidad de tomar decisiones coherentes entre: disciplinas, diversas corrientes teórico- metodológicas y cuestiones empíricas.

-La comprensión y aprobación de la materia considerada indispensable para poder luego realizar la tesina de grado."

-La fluidez y el compromiso en los modos de interacción entre pares y con los docentes a lo largo de todo el cuatrimestre. Piensan que esto contribuyó a mantener el grupo íntegro, sin desgranamiento.

-La construcción compartida de saberes entre pares y con los docentes.

-La pertinencia de los materiales bibliográficos y en la presentación y distribución de los contenidos principales mediante Power Point.

-El acompañamiento docente tanto en el desarrollo como en la devolución de trabajos individuales y grupales.

-El enfoque de ens-investigación desplegado por el equipo docente que requirió que los grupos tomen constantemente decisiones sin interferir en sus propias idas y vueltas y "tambaleos".

Otros aspectos de la cursada 2014 en Investigación Educativa están publicados en RELMIS, 10 (5), 35-50

"Cuando pensamos en las prácticas docentes desarrolladas en el ámbito universitario, es un desafío despertar y mantener la motivación en los/las estudiantes en el tránsito por esta materia, sin embargo en IE, el interés se ve reflejado en el espacio de *los ateneos*. Es allí donde cada grupo tiene un lugar particular, en el que se toma la palabra y se expone aquello que está en camino a ser aprendido. La riqueza de este espacio radica, no solo en mostrar lo que se hizo, sino también en estar abiertos a la escucha de opiniones, de críticas y de devoluciones tanto positivas como negativas. Estas últimas remiten a una forma de trabajo en la que, las equivocaciones toman un lugar particular para desde allí construir nuevos conocimientos. Todo lo que se trae a los ateneos es producto de lecturas, relecturas y escritura por parte de los/las estudiantes y estas actividades son realizadas en el tiempo dedicado al *trabajo de campo*. Todo lo que producen los/las alumnos/as es material de trabajo en el espacio del aula de cada clase, eso favorece al compromiso y responsabilidad de los/las estudiantes al realizarlo y de las docentes a revisar cada semana las actividades haciendo su correspondiente devolución". .. "A modo de conclusión y teniendo en cuenta mis propósitos como adscripta creo oportuno mencionar que tuve un lugar de participación y escucha en

el equipo docente, lo que me permitió observar y registrar la intencionalidad y organización de cada clase en las intervenciones docentes"

Comentarios de V. registrados en su informe de adscripción.

"En la clase 11, la dinámica, la horizontalidad y la circulación de la palabra puede observarse desde el inicio hasta el final de la clase. Esta clase presenta un PPT que explica los puntos centrales para avanzar en el trabajo final. Está bien detallado y muestra muchos recursos para acompañar el trabajo post clase. Los y las estudiantes parecen sentirse más cómodos con este recurso. Realizan preguntas a partir de la lectura del mismo. Es una clase en la que Isabel trae al diálogo y habilita la aparición de la tensión propia de todo proceso de investigación, pero en la que el recurso del PPT es el acompañamiento didáctico del trabajo. Los y las estudiantes en esta clase, parecen comenzar a comprender que el desafío que tienen por delante es encontrar algo que puedan sentir, que los apasione conocer pero que a la vez sea posible de hacerlo en un tiempo específico (la cursada)".

Comentarios de C. para su informe de adscripción

REFERENCIAS

- Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Akal Universitaria.
- Astolfi, J. P. (2001). *Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas*. Diada.
- Bachelard, G. (1985). *La formación del espíritu científico*. Siglo Veintiuno.
- Bion, W. R. (1996). *Volviendo a pensar: Elementos de psicoanálisis*. Lumen-Hormé.
- Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L., & Feeney, S. (2008). *El saber didáctico*. Paidós.
- Cisterna Cabrera, F. (2005). *Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa*. *Theoria*, 14(1), 61–71. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900>
- Fernández, L. (1993). *Instituciones educativas: Dinámicas institu-*

cionales en situaciones críticas. Paidós.

Ferrater Mora, J. (2004). *Diccionario de filosofía.* Alianza.

González Casanova, P. (2017). *Las nuevas ciencias y las humanidades: De la academia a la política.* CLACSO.

Iglesias, A. I. (1992). El perfeccionamiento docente en física desde una perspectiva social. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, 14(4), 209–221.

Iglesias, A. I. (2017). *La comprensión de la física en la escuela media.* UNSAM Edita.

Iglesias, A. I. (2025). Didáctica investigativa en la universidad: Apreciaciones pedagógicas y comprensiones múltiples. En A. Cambours de Donini (Coord.), *La universidad en los escenarios de crisis post pandémicos* (Cap. 10). La Nave de los Locos.

Iglesias, A. I., Fresnedo, C. A., & Martínez Larghi, M. J. (2007). Reflexionando sobre una práctica de enseñanza de la ciencia desde la investigación–acción. En *XVII Encuentro del Estado de la Investigación Educativa: Investigación-acción: teorías y prácticas* (Memorias). Universidad Católica de Córdoba.

Iglesias, A. I., & Orlando, G. (2015). *Permanencias, cambios, tensiones y ausencias en las clases universitarias de investigación educativa.* RELMIS, 10(5), 35–50.

Iglesias, A. I., Orlando, G., Fernandino, J., González, M. E., & Valdez, H. (2018). *La formación de ingenieros y pedagogos en la UNSAM: Innovaciones en el marco de un proyecto pedagógico compartido.* RAES, 10(17), 72–86.

Litwin, E. (1996). *El campo de la didáctica: La búsqueda de una nueva agenda.* En *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 91–115). Paidós.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar.* Paidós.

Martínez Pineda, M. C., & Guachetá Gutiérrez, E. (2020). *Educación para la emancipación: Hacia una praxis crítica desde el Sur.* CLACSO; Universidad Pedagógica Nacional.

Moreira, M. A. (2000). Aprendizaje significativo crítico. En *III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa* (pp. 33–55). Lisboa.

Ricoeur, P. (2008). *Hermenéutica y acción: De la hermenéutica del texto a la hermenéutica de la acción* (3.ª ed.). Prometeo Libros.

Rivière, Á. (1986). *Razonamiento y representación.* Siglo XXI.

Samaja, J. (1993). *Epistemología y metodología: Elementos para*

una teoría de la investigación científica. EUDEBA.

Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos.* Paidós.

Sousa Santos, B. de. (2021). *Descolonizar la universidad: El desafío de la justicia cognitiva global.* CLACSO.

Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal.* Miño y Dávila.

Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos.* Morata.

Toulmin, S. (1977). *La comprensión humana.* Alianza.

Wagensberg, J. (Ed.). (2004). *Sobre la imaginación científica.* Tusquets.

Watzlawick, P. (1987). *Teoría de la comunicación humana.* Herder.

Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza: El uso de la etnografía en la educación.* Paidós Ibérica.