



Unidad Académica Universidad Nacional de La Matanza

Escuela de Posgrado

Carrera: Especialización en Docencia de la Educación Superior

Trabajo Final Integrador

Título: Propuesta de un espacio curricular para la formación en fonoaudiología en la ciudad de Buenos Aires en el contexto pandémico y postpandémico por SARS-CO-2/COVID-19.

Alumna: Lic. Fga. Norma Edith Carvajal

Tutora: Prof. Dra. María Luján La Fémina

Año 2023

Agradecimientos

A mi familia, por ser mi raíz y darme la identidad.

A mis compañeras y compañeros de rutas e ideales.

A los obstinadamente docentes de la vida,

Al Sistema Educativo público y gratuito

por garantizar mis Derechos.

Índice

Introducción	4
Características Generales del Trabajo.	4
Posicionamiento de la autora.	4
Capítulo 1	6
1.1 Situación problemática.	6
1.2 Pregunta. Una Propuesta.	10
1.3 Objetivo del trabajo.	10
Capítulo 2	
2.1 Encuadre teórico. Marco referencial contextual.	12
2.2 Marco normativo del sistema educativo.	13
2.3 Marco normativo nacional en la formación fonoaudiológica.	16
2.4 Condiciones pedagógicas.	19
2.4.1 Conocimientos. Habilidades. Competencias.	19
2.4.2 Clasificación general de las competencias.	20
2.4.3 Las competencias profesionales.	25
2.4.4 Las competencias docentes.	25
2.5 Los ejes transversales en el diseño.	26
Capítulo 3	28
3.1 Propuesta.	28

3.2 El diseño curricular vigente de la carrera de fonoaudiología.	30
3.3 Los ejes propuestos.	31
Reflexiones.	35
Conclusiones.	45
Referencias.	47

Introducción

Características Generales del Trabajo.

El presente Trabajo Integrador Final se enmarca en la Carrera de Especialización en Docencia de la Educación Superior de la Universidad Nacional de La Matanza y es el requerimiento para la obtención del título de Especialista.

Tiene la finalidad de recuperar los conceptos, ideas y experiencias planteadas en el transcurso del posgrado para realizar algunas descripciones y reflexiones sobre las prácticas docentes universitarias, como así también analizar sobre las condiciones docentes en su rol de formador de profesionales. Finalizará con una propuesta de acción concreta que contemple aspectos humanistas y sociales.

El trabajo se sitúa en el escenario que planteó la crisis sanitaria mundial experimentada desde el año 2020 que modificó las relaciones humanas en todos sus aspectos. Esto motivó adecuaciones de las estrategias educativas que requirieron ser ubicadas en este nuevo contexto local pandémico y post pandémico.

Este proceso descriptivo y reflexivo estará planteado desde la perspectiva de los Derechos Humanos para arribar finalmente a una oferta académica en el ámbito de la Formación Profesional en Fonoaudiología.

Posicionamiento de la autora

La autora de este trabajo realizó su formación básica y superior no universitaria en instituciones de la *Educación Pública* de la Ciudad de Buenos Aires (CABA). Allí se recibió de Profesora para la Enseñanza Primaria, profesión que desarrolló en las

escuelas del sector público de La Matanza. Ejercer la docencia en esos años fue y aún lo es, caminar el barrio, vincularse con las familias, interactuar con el entorno y construir los aprendizajes. También es y será compromiso y expectativa de un futuro mejor.

Simultáneamente realizó un examen de ingreso a la Facultad de Medicina de la UBA para estudiar Fonoaudiología. No era sencillo ingresar a la Universidad Pública debido al sistema de cupos. En esos tiempos la dictadura militar complicaba todas las expectativas. Sin dudas y a “*los golpes*” comprendió que los derechos básicos como la salud y la educación de la comunidad sólo son posibles y mejores viviendo en los Estados democráticos, dicho más claro, en Estados garantes de derechos.

Actualmente se desempeña como docente en la Carrera de Licenciatura en Fonoaudiología de la Universidad de Buenos Aires (UBA). También es agente de la Salud Pública y trabajó en los operativos de detección en la contingencia sanitaria por SARS-COV-2/COVID-19.

El recorrido docente de la autora en la carrera mencionada le permitió analizar el plan de estudio y reconocer en ello un campo para fortalecer el rol docente con una mirada social que capacite a profesionales que contribuyan a la conformación de una sociedad más justa y equitativa.

Por lo ya mencionado el posicionamiento de la autora tiene la perspectiva de los Derechos Humanos y se enfoca en la didáctica centrada en el estudiante y en la línea constructivista.

El plan de acción se dirige al ámbito de la formación universitaria de profesionales en fonoaudiología.

Capítulo 1

Situación problemática.

Descripción de algunas situaciones problemáticas expuestas en las prácticas profesionalizantes en el tiempo pandémico y pos-pandémico.

El trabajo se contextualiza en el período pandémico y pos-pandémico. Esta condición sanitaria impensada modificó todos los aspectos de la vida en el mundo y específicamente, en la Región de Latinoamérica adoptó perfiles sociosanitarios y educativos con características particulares.

Existen varios documentos que analizan las situaciones vividas durante la pandemia. El Informe de la CEPAL, OREALC y UNESCO: “La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19” publicado en el mes de agosto de 2020, revela que más de 1.200 millones de estudiantes de todos los niveles de enseñanza en todo el mundo habían dejado de tener clases presenciales. De ellos, más de 160 millones eran estudiantes de América Latina y el Caribe. (CEPAL, OREALC, UNESCO, 2020)

Además este informe aclara que la situación social en la región se estaba deteriorando, debido al aumento de los índices de pobreza, la persistencia de las desigualdades y un creciente descontento social. En este contexto, “la crisis tendrá importantes efectos negativos en los distintos sectores sociales, incluidos particularmente la salud y la educación, así como en el empleo y la evolución de la pobreza”. (CEPAL, 2020).

Según el informe del Observatorio sobre Políticas Públicas y Reforma Estructural de FLACSO sobre un análisis de la conflictividad social durante los primeros 5 meses del 2021 en Argentina, las principales demandas de mayor

conflictividad están vinculadas a reclamos por la precarización, la mejora de condiciones de trabajo y la falta de insumos y personal para llevar a cabo sus tareas. En protestas del conflicto feminista y disidente, las demandas están dirigidas principalmente a la visibilización de hechos de violencia de género y pedidos de justicia. Se identifican movilizaciones por casos de femicidios, como los de Florencia Romano, Úrsula Bahillo, Guadalupe, Estefany Escobar y Analía Bustamante. También reclamos por la aparición con vida de mujeres y disidencias, repitiéndose la consigna por la “Aparición de Tehuel”, un joven trans desaparecido desde marzo de 2021. Las otras demandas son: el apoyo a la sanción de la ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo y las movilizaciones conmemorativas del 8M. (Soto Pimentel, Reiri y Gradin, 2021).

El citado informe del Observatorio de FLACSO describe que el conflicto educativo cuestiona cuáles son las mejores condiciones para garantizar el derecho a una educación de calidad en el contexto de la pandemia. Este conflicto mostró la tensión entre las decisiones a nivel nacional y el gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Este conflicto se constituye también como centro de disputas ideológicas entre oficialismo y oposición, que se ven intensificadas por el contexto electoral presidencial.

La Argentina optó por la continuidad del proceso educativo. Se apoyó en los recursos en línea como el uso de Internet. También contó con una cantidad de recursos pedagógicos y de herramientas de comunicación que proveen las plataformas para acercar la institución educativa a las y los estudiantes en condiciones de confinamiento.

Las políticas educativas en el ámbito digital tenían como propósito general mejorar los resultados de aprendizaje y enseñanza en las escuelas. Luego se comenzó a priorizar el objetivo de dar acceso a las y los estudiantes al equipamiento, prestando especial atención a los sectores de menor nivel socioeconómico como estrategia de

nivelación y búsqueda de equidad. En los últimos años, con la masificación de la conectividad sobre la base de Internet móvil y el incremento de dispositivos digitales más accesibles, las políticas han redirigido sus esfuerzos a la formación de habilidades digitales. (CEPAL, OREALC y UNESCO, 2020).

La pandemia ha afectado de diversas maneras y de variada intensidad y por ello, es necesario plantear estrategias innovadoras y adecuadas a las necesidades locales. Al respecto, resulta fundamental contar con experiencias de otros países y consultar a expertos del sector académico con el fin de ampliar las posibilidades de trabajar el currículo y las formas de evaluación.

El informe mencionado de la CEPAL, OREALC y UNESCO: “La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19” afirma que el personal educativo en su conjunto fue actor fundamental en la respuesta a la pandemia y respondió a una serie de demandas emergentes de diverso orden durante la crisis sociosanitaria. Se debió replanificar y adaptar los procesos educativos, lo que incluyen ajustes de metodología, reorganización curricular, diseño de materiales y diversificación de los medios, formatos y plataformas de trabajo. También colaboró en actividades orientadas a asegurar las condiciones de seguridad sanitaria, distribución de alimentos, productos de higiene y materiales escolares. El profesorado enfrentó las demandas de apoyo socioemocional y de salud mental de las y los estudiantes y sus familias, dimensión que cobró relevancia durante la pandemia. (CEPAL, OREALC y UNESCO, 2020).

Se identifican grandes brechas en los resultados educativos que se relacionan con una desigual distribución de los docentes, en desmedro de las regiones con menores ingresos y de zonas rurales, las que suelen concentrar además a población indígena y migrante. La supresión de las clases presenciales, según el citado informe, originó tres campos de acción principales: a) el despliegue de modalidades de aprendizaje a distancia, mediante la utilización de una diversidad de formatos y

plataformas, b) el apoyo y la movilización del personal y las comunidades educativas y c) la atención a la salud y el bienestar integral de las y los estudiantes. (CEPAL, OREALC y UNESCO, 2020).

La cuarentena modificó de una manera particular los procesos de enseñanza y aprendizaje y en un futuro, tal vez a corto y mediano plazo se continuarán descubriendo los cambios consecuentes de esta situación, que acentuó las inequidades pero también vislumbró oportunidades en la adecuación reflexiva y permanente de sus prácticas docentes.

En las prácticas hospitalarias durante la formación profesional fonoaudiológica se observa que en los últimos años tanto en el ámbito educativo como en el sanitario se debaten entre otras situaciones, los modos de pensar la heterogeneidad y la riqueza de la diversidad cultural, de géneros, el cuidado del ambiente, el uso de tecnologías y las nuevas configuraciones familiares con los que diariamente se interactúa. La profundización de la desigualdad en el acceso a los servicios de salud y educación son situaciones que ponen en cuestión la visión homogeneizante de ciertas prácticas profesionales.

Retomando el problema que se describe, la o el profesional en formación deberá escuchar a la otra y al otro, a las y los semejantes, reconocer sus voces y sus silencios, conocer el lenguaje, interpretar sus palabras, aprender y reaprender en un nuevo marco contextual. Éste es el desafío que se pretende abordar dentro de un espacio curricular. Para el abordaje resulta crucial repensar en las *condiciones pedagógicas* de la o el docente y revisar sus competencias en general y disciplinares en la formación en fonoaudiología. El espacio curricular que constituye la propuesta de este trabajo debe contribuir a la formación de competencias profesionales con un enfoque integral, interdisciplinario e intercultural, respaldadas en un encuadre normativo y que incluyan 1) el conocimiento del entorno próximo actual, 2) las habilidades y pericias técnicas adecuadas al contexto y 3) el compromiso ético de su labor en la transformación sanitaria.

Las nuevas demandas emergentes requieren de una formación profesional que sea capaz de interactuar con estas cuestiones sensibles presentes en la comunidad.

Por lo expuesto, la finalidad del trabajo es proponer un espacio curricular en el plan de estudio de fonoaudiología que considere las diversas situaciones planteadas.

Pregunta. Una propuesta.

¿Es posible proponer un espacio curricular dentro del plan de estudios de la Carrera de Fonoaudiología que aborde las temáticas sociales descritas en la pandemia y post-pandemia?

La situación problemática descrita requiere ser abordada por el sector docente mediante una propuesta formal académica. Para ello se considerará el concepto de “ejes” como la planificación apropiada que se desarrollará en el capítulo 2. En ese capítulo también se incluirán algunos conceptos sobre las condiciones pedagógicas requeridas ante los desafíos actuales. Estas condiciones necesarias para desempeñar el rol del profesor universitario quedarán explicitadas en las nociones de las competencias docentes y profesionales. Se mencionará el encuadre normativo educativo argentino y dentro de este marco se ubicará la formación profesional fonoaudiológica.

El capítulo 3 desarrollará la propuesta concreta de un espacio curricular que articule e interrelacione el plan de estudios de la Carrera de Fonoaudiología que se dicta en la universidad pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Objetivo del trabajo.

Con este trabajo se quiere lograr : *proponer un espacio curricular que atraviese el plan de estudio de fonoaudiología para abordar las temáticas de los grupos sociales expuestos después de la pandemia desde una perspectiva de los derechos humanos.*

Capítulo 2

Encuadre teórico

En este capítulo se realizará el encuadre conceptual usado para definir la propuesta final.

Se describirán 1) un marco referencial contextual que retoma situaciones del contexto social y las enmarca en los Derechos Humanos, 2) el marco normativo educativo vigente a nivel nacional, 3) el marco normativo para la formación en fonoaudiología a nivel nacional, el perfil de egreso y la ley del ejercicio profesional para situar luego el plan de estudio de la universidad pública de la Ciudad de Buenos Aires, 4) las nociones de competencias docentes y profesionales para fundamentar las condiciones pedagógicas del docente formador de profesionales en fonoaudiología y, 5) la noción de “eje” en el diseño curricular.

2.1 Marco referencial contextual

Desde una perspectiva de los Derechos Humanos se percibe que el contexto sanitario acaecido expuso la vulnerabilidad de toda la comunidad docente en materia de salud, condición indispensable para llevar adelante los procesos educativos. Fue tema de preocupación la salud de las y los estudiantes y la de sus familias, como también la salud de las y los docentes y sus factores de riesgo. Tomó relevancia las condiciones en que docentes y estudiantes desarrollan sus tareas. Entre otras desigualdades se exhibió cuán grande es la “brecha” digital para algunos miembros de la comunidad docente. También esta situación expuso la creatividad y la capacidad de reacción de la comunidad educativa para rearmarse y lograr la continuidad pedagógica.

A tres años del comienzo de una pandemia se puede afirmar que en el contexto educativo se planteó un proceso dinámico y singular que pasó de las prácticas habituales y seguras a nuevos desafíos para desconocidas situaciones y con herramientas inesperadas.

El aprendizaje “situado” posibilita reconocer la complejidad de las condiciones de vida barriales locales, los saberes y sentires de la comunidad, la problemática en salud de los diversos grupos poblacionales y el complejo entramado de las relaciones sociales. Las propuestas y competencias pedagógicas que se intentarán describir en este trabajo sitúan al “*docente*” de manera activa, reflexiva y creativa. La enseñanza basada en modelos educativos del siglo pasado y enfocada en recordar información o en la adquisición de datos es insuficiente y hasta inadecuados para los desafíos actuales signados por la situación SARS-COV-2/COVID-19. Siguiendo a Diaz Barriga Arceo el objetivo es adquirir un aprendizaje significativo donde las y los estudiantes encuentren sentido y utilidad a lo que aprenden en el aula, y sin dudas este aprendizaje contribuirá a una mayor vinculación con los contenidos y sintonizar de manera sensible con los problemas de su entorno comunitario y así será capaz de crear el vínculo entre la escuela y la vida. (Diaz Barriga Arceo, 2005)

2.2 Marco normativo educativo.

Las leyes normativas en educación corresponden a la política educativa, la cual está definida por las Políticas Públicas que el Estado determine y fije en su agenda. El modelo de Estado que adopte el país constituye la orientación ideológica que identifica al sistema educativo a lo largo de todo su recorrido histórico. El Sistema Educativo Argentino se distingue por tener un marco regulatorio característico y acorde a los procesos políticos del Estado.

Más de cien años tuvo vigencia la ley 1420 sancionada en 1884, en un período que se conoce como “*de Orden conservador*” cuya presidencia estuvo a cargo de J.

A. Roca. Sucedieron los gobiernos y los tipos de estado cuyos modelos de producción económica fueron modelando la comunidad y su condición socio-histórica.

Dice Puigróss (2003) en su libro *“Qué pasó en la educación”*, cuando presenta una breve historia desde la conquista hasta el presente que:

“desde el punto de vista educacional debe señalarse que las sucesivas experiencias de sustitución de importaciones no fueron acompañadas por cambios estructurales, en el sistema escolar mitrista-sarmientino, que vincularan educación y trabajo productivo. No se previó la formación sistemática de ciudadanos productivos ni se generaron políticas de Estado que ligaran a los múltiples inventores y emprendedores a programas de desarrollo bien arraigados. No se estableció un sistema de transmisión de la dispersa cultura productiva, como tampoco de las reglas de la democracia. La insuficiencia orgánica de la sociedad argentina probablemente sea constitutiva; al menos la apelación a soluciones dictatoriales militares, o a liderazgos mesiánicos, admite esa hipótesis” (Puigróss, Adriana, 2003)

A partir de 1993 durante los sucesivos períodos democráticos, el marco regulatorio para la educación quedó representado principalmente por 3 leyes: la Ley Federal de Educación 24.195 (1993) -derogada en 2006-, la Ley Nacional de Educación Superior 24.521 (1995) y la Ley de Educación Nacional 26.206 (2006).

Para analizar la formación en Fonoaudiología que compete a este trabajo es necesario mencionar al Nivel Educativo Superior. La Educación Superior tiene por finalidad según la mencionada ley, proporcionar formación científica, profesional, humanística y técnica, promoviendo la generación y desarrollo del conocimiento a través de la investigación. (Ley 24.521)

La Educación Superior comprende a 3 tipos de instituciones a) Universidades e Institutos Universitarios, estatales o privados autorizados en concordancia con la denominación establecida en la misma ley, b) Institutos de Educación Superior de jurisdicción nacional, provincial o de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y c) los Colegios Universitarios.

Según el Informe Argentina de Fanelli (2016)¹, el principal cambio en el marco regulatorio a señalar en el periodo fue la aprobación por el Congreso de la Nación el 28 de octubre de 2015 de la “Ley de Implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel de Educación Superior”, (Ley Nro. 27.204, 2015). Esta ley contextualizada a fines del período de la Presidencia de la Dra. Cristina Fernández de Kirchner, impulsada por la Diputada Nacional por la Provincia de Buenos Aires la Lic. Adriana Puiggrós mencionada anteriormente, modifica algunos artículos de la Ley Nacional de Educación Superior (LES Nro. 24.521, 1995) e incluye algunos nuevos. Se establece que:

“Los estudios de grado en las Instituciones de Educación Superior de gestión estatal son gratuitos e implican la prohibición de establecer sobre ellos cualquier tipo de gravamen, tasa, impuesto, arancel, o tarifa directos o indirectos. Prohíbese a las instituciones de Educación Superior de gestión estatal suscribir acuerdos o convenios con otros Estados, instituciones u organismos nacionales e internacionales públicos o privados, que impliquen ofertar educación como un servicio lucrativo o que alienten formas de mercantilización”. (Fanelli 2016).

Desde la perspectiva que plantea este trabajo resulta importante resaltar que la Ley de Educación Nacional 26.206 asegura una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales.

¹ Investigadora CONICET-CEDES

Esta ley determina que el objetivo como política nacional es garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad. La ley asegura las condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo (Ley 26.206 Título I, Capítulo II, artículo 11).

2.3 Marco normativo nacional para la formación en fonoaudiología

La sucesión de modelos de estados y marcos regulatorios dejó como resultado la “*fragmentación*” del sistema educativo. Esta fragmentación se refuerza por la fraccionada y dispersa distribución de aspirantes a los Institutos de Formación Docente y Técnica o a las Unidades Educativas Universitarias.

Consecuente a la fragmentación mencionada existe una *heterogeneidad académica* en la formación de grado en fonoaudiología en todo el territorio. Existen ofertas de estudios universitarios y no universitarios con diferencias en la carga horaria curricular. Hay titulaciones que corresponden al grado universitario, a pregrado universitario y a tecnicaturas de educación superior. Las tecnicaturas tienen la posibilidad de complementar con los Ciclos de Complementación Curricular (CCC) para acceder al título de Licenciatura en Fonoaudiología.

La Especialista Barkáts, realizó un detallado estudio sobre la oferta de la carrera en todo el País. Concluye que actualmente se dicta en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Territorio con Gobernación) y en 7 provincias más: Buenos Aires, Santa Fe, Córdoba, San Luis, Mendoza, Santiago del Estero y Corrientes. (Barkáts, 2020)

A partir de 2015 surgen importantes disposiciones a nivel nacional que permiten reordenar la disímil situación en la formación de profesionales en fonoaudiología.

Según la Resolución CE N° 1091/15 (2015) el Comité Ejecutivo del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) resuelve aprobar las actividades reservadas al título de Licenciado en Fonoaudiología -expresados en el anexo X de la misma resolución- e instruye a sus representantes ante el Consejo de Universidades a sostener dicha postura. Mediante la Resolución CE N° 1.248/17 (2017), el Comité Ejecutivo del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) resuelve aprobar los estándares -expresados en su anexo II para la acreditación de la carrera de Licenciatura en Fonoaudiología. El 19 de noviembre de 2019, a través del Acuerdo Plenario N° 234, del Consejo de Universidades, la Licenciatura en Fonoaudiología es incluida en el artículo 43. (Acuerdo Plenario N° 234, 2019).

A nivel nacional el ejercicio profesional de la Fonoaudiología estuvo regulado por la Ley N° 17.132 denominada Reglas para el ejercicio de la medicina, odontología y actividad de colaboración de las mismas, también conocida como: “Arte de curar”. Según esta ley la Fonoaudiología era subordinada en su quéhacer a la medicina y la odontología. Fue promulgada el 24 de enero de 1967 durante el gobierno de facto del Tte. Gral. Juan Carlos Onganía.

En octubre de 2020 se sanciona la Ley del Ejercicio Profesional de la Fonoaudiología N° 27.568 que establece el marco general en el ámbito nacional. Por esta ley se reconoce “*sólo al profesional universitario*”, con título de grado de fonoaudiólogo, licenciado en fonoaudiología, licenciado fonoaudiólogo, otorgado por universidades públicas o privadas reconocidas por autoridad competente. Estipula que podrá ejercer su actividad en forma individual y/o integrando equipos interdisciplinarios, en forma autónoma o dependiente, en instituciones privadas o públicas.

Según la ley se considera ejercicio profesional a las siguientes actividades:

“promoción, prevención, estudio, exploración, investigación, evaluación por procedimientos subjetivos y objetivos que permitan el diagnóstico, pronóstico, seguimiento, tratamiento, habilitación y rehabilitación de las patologías de la comunicación humana en las áreas de: lenguaje, habla, audición, voz, fonoestomatología entendida como funciones orales de succión, masticación, sorbición y deglución para el tránsito de la saliva y las relacionadas con la ingesta de la alimentación, e intervención temprana entendida como acciones de neuro-rehabilitación para desarrollar las funciones que sustentan la comunicación y el lenguaje”. (Ley de Ejercicio Profesional de la Fonoaudiología N° 27568 – 10/2020)

Dicha ley fue sancionada el 7 de octubre, promulgada el 26 de octubre y publicada en el Boletín Oficial el 27 de octubre de 2020. El 9 de agosto de 2023 fue reglamentada mediante el decreto 406/2023 y publicada en el Boletín Oficial el 10 de agosto de 2023 durante el gobierno del Dr. Alberto Fernández.

Para finalizar el marco normativo de la formación en fonoaudiología se considerará al diseño curricular de la carrera que se desarrolla en la Universidad de Buenos Aires. En la actualidad ese plan de estudio tiene 3 décadas de ejecución y fue aprobado por Resolución (CS) N° 2568/92. Actualmente está en revisión una reforma curricular propuesta en el año 2012 para su pronta implementación.

El plan curricular no contempla de manera explícita la temática social descripta.

2.4 Condiciones pedagógicas.

En los últimos años, la gestión docente reconoce algunos requerimientos para la interacción en los “contextos sociales locales” como la construcción de un modelo educativo cuyo centro sea la y el estudiante, con la presencia de la y el docente, especialmente formado en el desarrollo de las “destrezas”, “habilidades” y competencias como futuros profesionales. En la actualidad el avance de la ciencia y técnica facilitó la abundancia de recursos y herramientas que posibilitan la expansión y creación tanto de nuevas prácticas como de conocimientos de una manera vertiginosa.

2.4.1. Conocimientos. Habilidades. Competencias.

Después de la contingencia sanitaria vivida y teniendo en cuenta las observaciones expuestas en el marco referencial contextual, surge la siguiente pregunta retórica: ¿Cuál es la percepción que tiene la o el docente de fonoaudiología sobre las condiciones pedagógicas requeridas en este tiempo pandémico-post pandémico?

Para reflexionar al respecto y describir las condiciones pedagógicas se recurre a la noción de “competencias” para referir luego a las competencias “profesionales” y finalmente a las específicas que desarrolla la o el “docente” de nivel superior. Considerando el análisis de la noción de “competencia” que realiza la Dra. Tenutto se afirma que las competencias han sido abordadas por distintos autores y en forma sumamente dispersa.(Tenutto, 2009)

La Dra. La Fémina expresa que por competencias se entiende la concatenación de saberes, no sólo pragmáticos y orientados a la producción, sino aquellos que articulan una concepción del ser, del saber, saber hacer, del saber convivir. Esto significa que frente a una situación dada quien tiene la competencia para actuar posee los conocimientos requeridos y la capacidad para adecuarlos a las condiciones específicas, tiene las habilidades para intervenir eficaz y oportunamente y está imbuido también de los valores que le permite asumir actitudes acordes con sus principios y valores. En las carreras universitarias las competencias de egreso no sólo dependen de las demandas laborales sino también del proyecto educativo institucional, de las tendencias nacionales e internacionales de la profesión y de los avances científicos. Para ello, al definir las competencias de egreso debe considerarse el contexto internacional (como agencias de acreditación, Internet, asociaciones profesionales y organismos internacionales entre otros), el contexto nacional (como los colegios profesionales y otras entidades de educación superior), el contexto institucional (como planes de desarrollo institucional, planes específicos de cada facultad y el proyecto educativo institucional entre otros) y el área disciplinaria que implica tomar en consideración aspectos como los resultados de las investigaciones, revistas especializadas y las opinión de científicos e investigadores. (La Fémina, 2020)

2.4.2 Clasificación general de las competencias

Se puede encontrar en la literatura sobre el tema diferentes tipos de competencias que son clasificadas de distinta manera por diversos autores. Las que concitan el mayor grado de consenso son aquellas que incluyen: Competencias Básicas o Instrumentales, Competencias Genéricas o Transversales o Intermedias o Generativas o Generales y las Competencias Específicas o Técnicas o Especializadas. (La Fémina, 2020).

A continuación se describen sus características:

- Competencias Básicas. Son aquellas asociadas a conocimientos fundamentales que, normalmente, se adquieren en la formación general y permiten el ingreso al trabajo. Ejemplo: habilidad para la lecto-escritura, comunicación oral o el cálculo.
- Competencias Genéricas. Se relacionan con los comportamientos y actitudes de labores propias de diferentes ámbitos de producción. Ejemplo: capacidad para trabajar en equipo, saber planificar, habilidad para negociar.
- Competencias Específicas. Se relacionan con aspectos técnicos directamente vinculados con la ocupación y que no son tan fácilmente transferibles a otros contextos laborales. Ejemplo: Operación de equipamiento especializado, formulación de proyectos de infraestructura.

La autora Villardón Gallego (2006) sostiene que concebir la competencia como el resultado de un proceso de aprendizaje tiene consecuencias para la evaluación. La competencia como el resultado de un proceso de aprendizaje tiene las siguientes características:

- a) Evalúa todos los saberes que supone la competencia (conocimientos, habilidades y actitudes).
- b) Promueve una movilización estratégica de los conocimientos, habilidades y actitudes como recursos disponibles y necesarios para dar respuesta a una situación determinada.
- c) Se desarrolla a partir de una actividad que realiza el o la estudiante en una determinada situación, teniendo como referencia de valoración los criterios de lo que debería hacer y cómo.
- d) Promueve un proceso de aprendizaje. Las distintas evaluaciones de este proceso permiten favorecer el logro de objetivos formativos.

En su investigación sobre *Competencias y Estándares de la carrera de la Licenciatura en Instrumentación Quirúrgica* la Dra. La Fémina (2020) muestra dos modelos de evaluación, uno centrado en el desempeño y otro en los resultados.

Modelo centrado en el desempeño: El modelo de Miller parte del presupuesto de que algo tan complejo como la práctica médica tiene que ser evaluada por un método capaz de recoger todas las evidencias necesarias para emitir un juicio sobre el desempeño profesional.

A partir de una pirámide compuesta por cuatro niveles de complejidad creciente, Miller construye su propuesta de cómo evaluar el desempeño profesional.

El nivel uno (nivel inferior que corresponde a la base de la pirámide) comprende todo el conocimiento que una o un estudiante de medicina debe dominar en orden a desarrollar con éxito el rol profesional. Este nivel se corresponde con el saber.

El nivel dos corresponde al saber cómo, es decir, a interpretar el conocimiento adquirido y combinarlo a través de distintas fuentes de información para realizar un diagnóstico o gestionar un proyecto, por ejemplo. En este nivel Miller ubica la evaluación de las competencias, entendiéndose como la cualidad de ser funcional y adecuado, tener el suficiente conocimiento, juicio o habilidad o fortaleza para cumplir con una obligación.

El nivel tres se caracteriza por tener que demostrar a través de una actuación que se sabe -que se tienen los conocimientos- y que se sabe cómo llevar a cabo una situación. Este nivel corre el riesgo de centrarse en la respuesta la o el estudiante como

producto dejando a un lado el proceso que ha permitido generar esa respuesta. Para Miller aquí reside el cambio en la evaluación, aunque todavía considera que es posible desarrollar un nivel de evaluación más real.

El nivel cuatro, aunque es muy difícil de concretar en la práctica, permitiría ver lo que hace una o un estudiante en forma independiente en un escenario profesional real, a través de pacientes de incógnito, por ejemplo, o residencias, entre otras formas. Un aporte destacado en este autor es la explicación de cómo se favorece el paso de un nivel a otro de la pirámide a través de las propuestas e instrumentos de evaluación, aspecto que no se recoge con frecuencia en la literatura sobre evaluación por competencias.

En síntesis, el modelo de evaluación por competencias centrado en el desempeño se ejemplifica en un orden ascendente, según lo planteado por Miller en 1990. Las dos primeras etapas (base) están evidentemente relacionadas con lo cognitivo y las dos superiores con el comportamiento.

Nivel 4: HACE (práctica)

Nivel 3: DEMUESTRA CÓMO (lo hace)

Nivel 2: SABE CÓMO (integra)

Nivel 1: SABE (recuerda)

Modelo centrado en los resultados: El modelo de Voorhees está formado por cuatro componentes principales:

Los *rasgos de personalidad, el temperamento y las capacidades* que posee la persona son los fundamentos del aprendizaje sobre los cuales se construyen las experiencias posteriores. Las diferencias en este ámbito explicarían por qué las personas experimentan o viven distintas experiencias de aprendizaje y logran distintos niveles de conocimientos y habilidades.

Las *destrezas, habilidades y conocimiento* son desarrolladas a través de las experiencias de aprendizaje que, generalmente se le atribuyen a la institución, pero pueden aprenderse en contextos más amplios: hogar, asociacionismo, participación comunitaria, entre otros ámbitos.

Las *competencias* son el resultado de experiencias de aprendizaje integradoras en las cuales las habilidades, las capacidades y el conocimiento interactúan para responder a la tarea demandada.

Las *demostraciones* son el resultado de la aplicación de las competencias. La evaluación de la ejecución de las competencias se da en este nivel.

Este modelo no reconoce explícitamente la intervención del entorno. En otros modelos de evaluación el entorno representa una influencia considerable en la adquisición y desarrollo de competencias.

En este modelo la función de las competencias es asegurar que las y los estudiantes adquieran una serie de habilidades, conocimientos y capacidades específicas, consideradas importantes respecto a lo que estudian o hacia la etapa educativa siguiente. Para esto se requiere el desarrollo de tres componentes distintos:

- a) Una descripción de la competencia
- b) La explicación de los criterios o niveles de evaluación de las competencias.
- c) El establecimiento de un estándar por medio del cual se juzgue a la o el estudiante si es o no competente.

2.4.3 Las competencias profesionales

La capacidad profesional de la fonoaudióloga o fonoaudiólogo representa la capacidad para utilizar su buen juicio, sus conocimientos, habilidades y actitudes asociadas a la profesión fonoaudiológica para solucionar los problemas complejos que se presentan en el campo de su actividad profesional. De este modo, las competencias profesionales son un conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que permiten al profesional desenvolverse en su mundo laboral.

2.4.4 Las competencias docentes

Para abordar las competencias en la docencia universitaria se decide por la propuesta de Zabalza. (Zabalza, 2009). Él menciona las siguientes 10 Competencias:

- Planificar el proceso;
- Seleccionar y presentar los contenidos disciplinares;
- Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles;
- Manejar didácticamente las nuevas tecnologías;
- Gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje;
- Relacionarse constructivamente con los alumnos;
- Tutorizar a los alumnos y colegas;
- Evaluar los aprendizajes;
- Reflexionar e investigar sobre la enseñanza;
- Implicarse institucionalmente.

De acuerdo con varios autores la competencia es un concepto polisémico y complejo.

Desde el punto de vista constructivista, las competencias como objetos complejos, dinámicos y multidimensionales orientados socioculturalmente ponen en cuestión los aprendizajes academicistas, el sentido de la formación educativa, la satisfacción de las necesidades cognitivas y profesionales, así como la toma de decisiones y la solución de problemas. Al respecto Perrenoud se pregunta, si se enseña para la vida, vale ¿desarrollar competencias, otros saberes o herramientas para aprender? (Perrenoud, 2014).

Las transformaciones del mundo en la últimas décadas han re-configurado la naturaleza de la práctica docente. Las competencias docentes en Fonoaudiología deben considerar la formación de ciudadanas y ciudadanos profesionales capaces de convivir en sociedades marcadas por la diversidad y prepararlas y prepararlos para el respeto, la integración y la solidaridad, con manejo de las nuevas tecnologías de la información que posibiliten la actualización permanente e innovadora de la profesión.

Las y los docentes de nivel superior tienen un rol destacado en el proceso de mejoramiento de la calidad educativa y en la promoción del desarrollo de los valores y actitudes que constituyen el saber, el saber hacer y el saber ser.

2.5 Los “ejes transversales” en el diseño.

La transversalidad es una estrategia docente universitaria que comprende a los contenidos que se articularán con las asignaturas del trayecto de la formación.

Los ejes transversales ofrecen la posibilidad de experimentar el aprendizaje significativo de manera constante como un espiral de expectativas y rectificación. El objetivo de planificar un eje es la formación integral de la o el estudiante mediante la capacitación en las áreas específicas desarrollando aptitudes para desempeñarse con criterio interdisciplinario en todos los ámbitos del campo profesional.

El espacio que ocupen los “ejes” en un plan de estudio requiere de docentes facilitadoras y facilitadores que coordinen el trabajo en equipo y se comprometan a crear un espacio de reflexión y diálogo para consensuar contenidos y estrategias de articulación con el profesorado. También abrirán canales de comunicación fluidos y permanentes entre la comunidad docente. (Botero Chica, 2006)

La incorporación de ejes requiere del rol docente plasticidad y sensibilidad ante la problemática social emergente y condiciones pedagógicas necesarias descritas en el apartado 2.4.

Capítulo 3

3.1 Propuesta.

En este capítulo se hará una propuesta concreta para incluir en el diseño de la Carrera de Fonoaudiología de la universidad pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Quedó expresado que el objetivo es *proponer un espacio curricular que atraviese el plan de estudio de fonoaudiología para abordar las temáticas de los grupos sociales expuestos después de la pandemia desde una perspectiva de los derechos humanos.*

En continuidad con lo expresado en el capítulo 1, las temáticas referidas a los diversos grupos sociales se exponen antes de la pandemia pero tuvieron en el período del confinamiento visibilidad y debate durante las clases teórico-prácticas, observaciones hospitalarias y prácticas profesionalizantes. Como se indicó al inicio de este trabajo las interacciones con la comunidad cuestionan las diversas modalidades de pensar la heterogeneidad, la interculturalidad, la diversidad de géneros, el cuidado del ambiente o los riesgos que representa el cambio climático, el uso de las tecnologías y las nuevas configuraciones familiares. También puso atención a las condiciones de salud y a los factores de riesgo de enfermedad de estudiantes y docentes.

A partir de estas situaciones vividas se propone planificar un espacio curricular que profundice los debates y concientice sobre el entorno socioambiental. Este espacio propuesto es el ámbito para el desarrollo de los ejes temáticos transversales que recorren el diseño curricular.

Conceptualmente los *ejes transversales* constituyen temáticas recurrentes que emergen de la realidad social y que aparecen entrelazados en cada una de las áreas

curriculares, convirtiéndose en fundamentos para la práctica pedagógica al integrar los campos del ser, saber, hacer y vivir juntos a través de los conceptos, procesos, valores y actitudes que orientan la enseñanza y el aprendizaje.

La transversalidad se ha convertido en un instrumento articulador que permite interrelacionar al sector educativo con las familias y la sociedad en su conjunto en el aquí y ahora. El tema de la transversalidad tomó auge después de la publicación del “Informe de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI” difundido por la UNESCO en 1996.

Los *ejes transversales* constituyen una propuesta múltiple y pluridimensional que engloba acontecimientos, temas y problemáticas que no están contempladas en una disciplina curricular específica. Incorpora temas que emergen de los escenarios actuales y que, por su alcance, relevancia social y complejidad, requieren de un abordaje integral e integrado. (Ministerio de Educación, 2022)

Sostiene Botero Chica (2006) que los ejes transversales referencian a los conflictos de trascendencia social, humana y política entre otras perspectivas. En consecuencia, los conflictos que se producen en la época actual requieren una toma de posición personal y colectiva. La sociedad demanda profesionales competentes con formación integral y conocimientos que se adquieren en los claustros universitarios y además convicciones, sensibilidad, compromiso y valores éticos. (Botero Chica, 2006)

La carrera de formación fonoaudiológica tiene un plan de estudio instituido desde 1992. La intención de lo que aquí se propone es respetar la estructura y dinámica de asignaturas y correlatividades sumando un espacio para el desarrollo de los ejes temáticos transversales. La propuesta del espacio curricular se organizará a través de los ejes que se articularán a los contenidos propios de cada materia del diseño establecido. De esta manera el plan de estudio no es alterado sino que en su ejecución

se adoptará una modalidad con enfoque integrador. Los ejes transversales que incluyen problemáticas y saberes que tensionan al diseño otorgarán flexibilidad al plan de estudio ofreciendo la posibilidad de experimentar el aprendizaje significativo de manera constante.

Para realizar esta propuesta se convocarán a docentes que asuman por decisión propia la responsabilidad de ser facilitadoras y facilitadores en la planificación de estos ejes y consensuar las estrategias que articulen con las asignaturas. Tomando como referencia a Anijovich (2009) las estrategias de enseñanza son explícitamente el conjunto de decisiones que toma la o el docente para orientar su tarea con el fin de promover el aprendizaje, por esta razón serán docentes expertos en las áreas de cada eje. En síntesis presentarán un proyecto que abarque el diseño curricular en su totalidad, que aborde los núcleos temáticos y establezca estrategias de articulación con las asignaturas. Incluirán las propuestas de promoción o acreditación a lo largo de la formación profesional. (Anijovich, 2009).

3.2 El diseño curricular vigente de la carrera de fonoaudiología.

A continuación se enuncian las asignaturas del plan vigente.

El Ciclo Básico Común: Química. Introducción al conocimiento de la sociedad y el estado. Introducción al pensamiento científico. Matemática. Física e introducción a la biofísica. Biología e introducción a la biología celular.

2año 1er. cuatrimestre: Psicología 1. Física acústica. Anatomía. Biología celular, histología, embriología y genética. Lingüística 1. Introducción a la fonoaudiología.

2do. Cuatrimestre: Psicología 2. Fisiología. Neurología y neurofisiología. Lingüística 2. Fisiopatología y clínica de la audición. Fisiopatología y clínica de la voz.

3er. año. Asignaturas anuales: Adquisición de la lengua materna y lenguaje. Audiología funcional.

1er. Cuatrimestre: Neurodesarrollo. Psicología 3. Metodología de la investigación y estadística 1.

2do. Cuatrimestre: Psicomotricidad y fonoaudiología. Educación vocal. Epistemología genética. Seminario.

4año. Asignaturas anuales: Terapéutica vocal.

1er.cuatrimstre: Patología del Lenguaje1. Audiología y equilibrio. Audiología infantil. Atención Primaria de la Salud.

2do. Cuatrimestre: Terapéutica del lenguaje 1. Terapéutica audiológica 1. Metodología de la investigación y estadística 2. Seminario.

5to. año 1er. cuatrimestre: Patología del Lenguaje 2. Odontología y fonoaudiología. Sanitarismo. Deontología y ejercicio profesional. Bioinformática y computación rehabilitadora. Seminario.

2do. Cuatrimestre: Terapéutica del lenguaje 2. Fonoaudiología preventiva.

Capacitación práctica asistencial hospitalaria: Audición: promoción. Voz: promoción. Lenguaje: promoción. Materia optativa Idioma.

De la lectura del diseño vigente se concluye que existe una importante carga horaria en materias del campo de la anatomofisiología y neurodesarrollo, también en la metodología para el diagnóstico, terapéutica y rehabilitación en las áreas de la voz, la audición, el lenguaje y la odontología. Hay formación en aspectos psicológicos y en salud pública.

3.3 Los ejes propuestos.

Finalmente, para incorporar los saberes complejos y relevantes en la comunidad se presenta una propuesta organizada en cuatro (4) ejes:

a) Perspectiva de géneros.

Temáticas que se pueden articular: Políticas públicas. Diversidad de género. Mujer y Disidencias. Violencia. Comunicación. Lenguaje inclusivo. Inclusión laboral. La voz como identidad. Cuidados preventivos en la fonación. Salud en el ámbito laboral. Acceso y uso de los servicios tecnológicos. Brecha digital. Interseccionalidad estructural

b) Interculturalidad.

Temáticas que se pueden articular: Políticas públicas. Pueblos originarios. Movimientos migratorios. Identidades marrón y afrodescendiente. Diversidad lingüística. Lengua Materna. Lenguaje y comunicación. Acceso y uso de los servicios tecnológicos. Alimentación tradicional.

c) Personas con discapacidad.

Temáticas que se pueden articular: Políticas públicas. Inclusión educativa y laboral. Rehabilitación basada en la comunidad. La comunicación y el lenguaje en las alteraciones motoras, cognitivas, afectivas y sensoriales. Acceso y uso de los servicios tecnológicos. Promoción de la salud vocal y auditiva.

d) Cuidados en los cursos de vida.

Temáticas que se pueden articular: Políticas públicas. Educación y salud: niñeces, adolescencia, adultez y personas mayores. Alimentación. Comunicación y lenguaje. Salud Auditiva y vocal. Salud en el ámbito laboral. Crianza. Cuidadoras y Cuidadores. Docente integrador. Pautas culturales y hábitos familiares. Acceso y uso de los servicios tecnológicos.

La creación de estos espacios aspira lograr:

- Introducir y reflexionar sobre los contenidos transversales por su relevancia en la formación profesional integral.
- Incorporar en el diseño curricular permanentes ajustes al momento socio-histórico particular.
- Propiciar la participación de los alumnos en las actividades transversales.
- Facilitar el diseño de materiales de análisis y difusión.
- Promover el trabajo en equipo y cooperación entre los docentes.
- Elaborar recursos de reflexión docente para la mejora de la enseñanza.

Sugerencias de Evaluación

A continuación se mencionan algunas propuestas para la evaluación del trabajo en los ejes transversales. Estas actividades serán abiertas para las y los estudiantes, el plantel docente y para la comunidad educativa en su totalidad:

- Conferencias:
Con referentes de la comunidad educativa, (referentes de estudiantes, académicas, académicos y comunitarios), de las políticas públicas, del ámbito artístico y laboral.
- Mesa Redonda:
Con referentes de la comunidad educativa, (referentes de estudiantes, académicas, académicos y comunitarios), de las políticas públicas, del ámbito artístico y laboral.

- Entrevistas:
Con referentes del país y de otras instituciones extranjeras.

- Teleconferencias:
Con referentes del país y de otras unidades académicas y hospitalarias nacionales e internacionales.

- Cine y Teatro
Festival. Muestra temática. Cine-debate.

- Radio Abierta. Publicaciones. Podcast. Redes sociales

Reflexiones

Hoy la presencia de la universidad en el territorio tiene una representación muy valorada que refuerza la vinculación entre la Institución, la Sociedad y el Estado.

Para Claverie (2013), la gestión universitaria puede ser analizada desde distintas perspectivas: la estructural, la política y la cultural. La “estructural” analiza la universidad como un sistema de relaciones, ordenado según diversos fines. La estructura se puede reflejar en un organigrama que grafique las relaciones en un plano normativo. La perspectiva “política” hace referencia a cómo está distribuido el poder en la organización universitaria. También al liderazgo entre los actores. La perspectiva “cultural” hace referencia a la identidad, a la creencia y a los valores en la organización. Son los factores subjetivos de las organizaciones tales como el clima de trabajo, las creencias y representaciones de los trabajadores. Se define como un sistema de significados compartidos y tácitos, que representan la forma en que los agentes de la organización perciben, piensan y reaccionan ante los diferentes contextos. Se podría analizar desde el valor simbólico que tiene la educación pública como “bien” y del papel de la universidad en el territorio. “Existe una identidad organizacional, la cual ha sido construida socialmente y es actualizada por el accionar de las personas que trabajan en ella”. (Claverie, 2013)

Los “ejes” promueven el debate sobre la necesidad de trabajar institucionalmente con las problemáticas emergentes. Recordemos que para Zabalza una competencia docente es “implicarse Institucionalmente”. (Zabalza, 2009).

La planificación institucional de la transversalidad deberá contemplar la presencia de la “otra u otro” semejante, que tiene deseos, intereses, problemas y miedos. También considerará de dónde viene y cuáles son sus historias. Esto contribuirá a conocer y re-conocer a las y los estudiantes que

transitan las unidades académicas. Actualmente, numerosas perspectivas pedagógicas, ponen de relieve la necesidad de pensar un sujeto que porta saberes valiosos para tener en cuenta a la hora de enseñar, porque es un Otro, con puntos de vista diferentes, que vive, siente y piensa desde un contexto social y cultural particular. (Cullen, 1997)

Durante la pandemia no existió la presencia física de estudiantes en las unidades académicas ni hubo actividad en algún otro espacio educativo. Esa fue la circunstancia que modificó el acceso a los datos informativos de manera inmediata, diversa y a través de diferentes fuentes, las cuales tomaron relevancia para acceder a la información. En la sociedad actual no todo conocimiento proviene del aula ni de los libros. Quedó lejos el tiempo donde el conocimiento era “escaso” y la Universidad el lugar “privilegiado” para acceder a los datos o investigaciones. La modalidad de buscar información a través de redes sociales o fuentes no convencionales se puso de manifiesto de manera exponencial en el período conocido como Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (ASPO) y Distanciamiento Social Preventivo Obligatorio (DISPO) en donde se generó mucha información y circuló de manera inmediata pero no hubo regulación de su contenido.

Las teorías que explican la producción de conocimientos están atravesadas por tensiones políticas y sociales, también institucionales y personales, así como los marcos teóricos referenciales que dominan en un momento y lugar determinados. Para dar cuenta de ello se cita a Pavlov (1849-1936) quien argumenta que nuestra conducta es una cadena de reflejos, (innatos y la mayor parte aprendidos, adquiridos o condicionados). Watson (1878-1958) también observa la conducta, tomando como unidad de análisis al organismo aislado. Para él, el objeto de estudio debía ser medible, observable y cuantificable. Skinner (1904- 1990) postula que toda la actividad del organismo es conducta. Las respuestas del medio a su vez alteran la conducta, orientándola en un sentido u otro. Los encargados de modelar o condicionar la conducta humana son los “reforzadores”. Los mencionados autores sostienen enfoques

individualistas, se aprende mediante la asociación entre el estímulo y la respuesta, por la repetición y el ejercicio. Toma como unidad de análisis al individuo e ignora lo que sucede en el contexto. Toda la responsabilidad recae en quien enseña. Para Gonczi y Athanasou (1996) las competencias con enfoque conductista son vistas como conductas observables y supone un currículum organizado sobre la base de resultados de aprendizaje. El docente diseña una lista de tareas que enseña y evalúa a través de la observación directa. (Tenutto, 2009).

A diferencia de los enfoques individualistas, en los modelos contextualistas la unidad de análisis es el sujeto en situación, en contexto. El docente no controla el aprendizaje pero puede ofrecer un ambiente facilitador. En este sentido, para Gonczi y Athanasou (1996) la competencia con este enfoque se concibe como una compleja estructura de atributos (conocimientos, actitudes, valores y habilidades). Son elementos del desempeño competente la ética como la importancia del contexto. (Gonczi y Athanasou, 1996)

Dentro del constructivismo se puede citar a Piaget (1896-1980) para quien los seres humanos pasan de un estado de menor conocimiento a un estado de mayor conocimiento en el transcurso de su desarrollo. Los esquemas de acción surgen mediante el doble juego de asimilación – acomodación que da lugar a la adaptación. El desarrollo y el aprendizaje se explican por la participación de la maduración, las experiencias con los objetos y con las personas, y además con la equilibración. Vigotsky (1896-1934) sostiene que el ser humano al nacer se halla *hominizado* (estructura biológica) pero no *humanizado*. El lenguaje es un instrumento clave creado por la humanidad para la organización de los procesos de pensamiento. Para el constructivismo el objeto de estudio es la construcción del conocimiento. Para Vigotsky las condiciones socio-históricas determinan, en gran medida las oportunidades para la experiencia. Para Piaget y Vigotsky el organismo es activo. Vigotsky pone una especial atención en las condiciones sociales cambiantes y en las bases biológicas, Piaget en la biología y en la lógica. Para Ausubel (1918-2008)

hay un aprendizaje significativo como un proceso por el cual una nueva información se relaciona de manera no arbitraria con la estructura cognitiva ya existente de la persona que aprende. Las concepciones citadas promueven el aprendizaje por “descubrimiento”.

Según la profesora Mayra Rodríguez Morales la transversalidad contribuye al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes. Para ella la transversalidad fortalece en el estudiante habilidades y destrezas mediante la vivencia de experiencias de investigación y el estudio de temas que respondan a sus necesidades e intereses personales, comunales o sociales para promover la construcción del conocimiento. (Rodríguez Morales, 2006)

En la actualidad vivimos en una realidad cambiante en donde confluyen diferentes miradas que permiten deconstruir y construir nuevas conceptualizaciones. En estos escenarios diversos no resultan efectivos los modelos individualistas.

Se sugiere adoptar para la formación en fonoaudiología ejes que contemplen las condiciones socio-históricas que organizan las prácticas docentes situadas. La docencia dispone de técnicas para el diseño de estrategias que impulsen la enseñanza, que fomenten la cooperación y la colaboración frente a la competición.

El lenguaje es clave en el desarrollo cognoscitivo. Muchos autores estudiaron la relación entre el Lenguaje y Pensamiento, como Vigotsky Lev y Piaget J, entre otros. Al respecto de esta relación que implica al lenguaje en sus expresiones oral y escrita o a través de otro medio simbólico, se reconocen competencias docentes y profesionales que son creativas y atinadas al quehacer específico en fonoaudiología.

Los modelos pedagógicos para la enseñanza deben incorporar ejes con una perspectiva intercultural. La interacción con la comunidad educativa nos presenta un contexto heterogéneo. Es necesario un eje que analice la relación enseñanza/aprendizaje con enfoque *intercultural* y que reconozca las asimetrías sociales, económicas, políticas de poder y de las condiciones institucionales que limitan la posibilidad de que la “otra” o el “otro” semejante, pueda ser considerada o considerado como sujeto con identidad, diferencia y representación. Rompe con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas. “Refuerza a las identidades locales y excluidas para construir una vida en convivencia y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad. Es una propuesta de diálogo, intercambio y complementariedad, constituye una noción propositiva que apunta hacia la articulación de las diferencias pero no a su desaparición”. (Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 2007).

En el documento denominado *Aportes para la modelización de políticas de acceso, permanencia y reingreso a la escuela de niñas, niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad educativa* de la UNICEF, se describen algunas características visibles luego del confinamiento y que son necesarias tener en cuenta para pensar en la continuidad del proceso pedagógico. La declaración que ocasionó el cierre indefinido de los establecimientos del país por la crisis sanitaria puso en debate las inequidades sociales para las modalidades *híbridas* educativas. El acceso a internet, la destreza y disponibilidad de dispositivos no fue la misma dentro de un grupo social, en una familia, en el mismo establecimiento o al interior de una cátedra. (Ministerio de Educación, Argentina, 2020).

La alfabetización digital es que cada vez más necesaria para no quedar fuera de los sistemas sociales, en particular en los entornos urbanos y periurbanos pero también alcanza a los contextos rurales y peri rurales.

La Brecha digital refiere a la “desigualdad creciente entre personas en el acceso a los recursos y servicios tecnológicos”, así como al desarrollo de habilidades, en Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC). El uso de TIC potenció el alcance de información, comunicación y la educación de personas en todo el mundo, generando condiciones de acceso y transversalidad de la información. Sin embargo, existe aún un gran porcentaje de la población que queda excluida de estos desarrollos. Las inequidades preexistentes en el acceso a los diferentes recursos generan una profundización de estas desigualdades en el área digital. Las características de esta exclusión se ven íntimamente relacionadas con factores geográficos, de edad, de estrato social, nacionalidad y también de género. Impacta principalmente sobre poblaciones rurales, indígenas, adultos mayores, mujeres y niñas. (Cavarrá, M. Meirana, M. y Montenegro, L., 2022)

Específicamente, la *brecha digital de género* se refiere a la desigualdad en el acceso al campo de la tecnología y en la educación en materia de conocimientos digitales e informáticos entre los hombres frente a las mujeres y diversidades.

Otra perspectiva para abordar la planificación del eje transversal es considerar la noción de *interseccional*. Este enfoque da cuenta de las desigualdades y discriminación que han vivido y viven quienes quedan por fuera de ciertas categorías establecidas por los grupos que detentan el poder y los privilegios a lo largo de la historia de la humanidad. Es un enfoque en donde Platero Méndez (2014) advierte que el género, la etnia, la clase u orientación sexual, como otras categorías sociales, lejos de ser “naturales” o “biológicas” son construidas y están interrelacionadas. La interseccionalidad estructural es la experiencia concreta de discriminación a la que se ven expuestas las personas cuando se solapan distintos ejes de opresión, limitando sus oportunidades económicas, políticas y sociales. (Platero Méndez, 2014).

Desde la óptica de los pueblos originarios, “*todos tenemos derecho al BUEN VIVIR*”². El propósito del accionar en salud y también en educación, debe estar orientado a reducir estas brechas de inequidades que se dan en los grupos vulnerados y acompañar a las personas en los procesos de salud-enfermedad-cuidado desde un abordaje interseccional, longitudinal y humanizado. (Cavarra M., Rizzo R., Hope Jones L., Roses A., Carrara C. , 2022)

Otro encuadre para construir los ejes en la formación de fonoaudiólogas y fonoaudiólogos es el que considera al Modelo Social de la Discapacidad para orientar los procesos pedagógicos, puesto que valoran a las personas con discapacidad poniendo énfasis en sus potencialidades y advirtiendo sus limitaciones, no para excluir sino para garantizar los apoyos pertinentes.

El equipo docente debe ser capaz de analizar el nuevo contexto en que se desenvuelve la Educación Superior universitaria como consecuencia de la Internacionalización. En palabras de Knight (2008) la internacionalización de la Educación Superior es el proceso de integrar las dimensiones internacionales/interculturales en las funciones de enseñanza, investigación y servicio de la institución. También afirma que ahora es posible ver cómo se desarrollan dos aspectos básicos en la internacionalización de la enseñanza superior. Uno es la internacionalización en casa, que incluye actividades que ayudan a los estudiantes a desarrollar una conciencia internacional y destrezas interculturales. Así, está mucho más orientada al plan de estudios: preparar a los estudiantes para ser activos en un mundo mucho más globalizado. Algunas actividades que pertenecen a esta dimensión doméstica son planes de estudios y programas, procesos de enseñanza y aprendizaje, actividades

² *Suma Qamaña (aymara) Sumaq Kawsay (quechua) - Buen Vivir (Ecuador) Vivir Bien (Bolivia).*

extracurriculares, vínculos con grupos locales culturales o étnicos, y actividades de investigación y académicas. Y el segundo aspecto es la internacionalización en el extranjero, incluidas todas las formas de enseñanza más allá de las fronteras: movilidad de estudiantes y cuerpo académico, y movilidad de proyectos, programas y proveedores. Estos componentes no deberían considerarse mutuamente exclusivos, sino más bien entrelazados dentro de políticas y programas. (Knight J. 2008).

El plantel docente a través de los planes de estudio debe garantizar la formación de técnicos idóneos que respondan a las competencias profesionales actuales en el contexto nacional e internacional, asegurando su reconocimiento académico y su perfil de egreso.

El eje debe valorar a la competencia como un saber hacer con conciencia. Es un *saber en acción*. Un saber cuyo sentido inmediato no es “describir” la realidad, sino “modificarla”, no definir problemas sino solucionarlos, un saber *qué* pero también un saber *cómo*. Las competencias son por tanto, propiedades de las personas en permanente modificación que deben resolver problemas concretos en situaciones de trabajo con importantes márgenes de incertidumbre y complejidad técnica.

Las demandas de la sociedad del conocimiento, que implican una utilización temprana de los nuevos saberes en post de una calidad de vida mejor y más equitativa para todos, comprometen a las universidades a vincular más sus carreras con el sector productivo y a organizar los aprendizajes, de modo que resulten relevantes para la incorporación eficiente de sus egresadas y egresados al campo laboral. Para que las prácticas posibles en fonoaudiología resulten funcionales y pertinentes se requiere de una planificación curricular que promueva una formación integral. (Campra, 2021).

Los ejes promueven que las y los docentes se aproximen a la construcción de marcos interpretativo-analíticos reflexivos y críticos de comprensión de las prácticas docentes como prácticas situadas, históricas y complejas. Barnett (2001) refuerza este concepto reflexivo cuando sugiere que el rol docente es el de transformar una multitud de estudiantes en una comunidad educativa, en el cual las y los estudiantes sean interactivos y participativos, se apoyen mutuamente y sean autocríticos. (Barnett, 2001).

Actualmente la formación pedagógica específica para el nivel superior suele ser dispar. Generalmente la formación disciplinar supera a la formación docente. Esta capacitación específica se hace más necesaria en escenarios de emergencia sanitaria donde la incertidumbre por el porvenir es mayor. Díaz Barriga F. (2005) sostiene que para implementar las metodologías activas en los programas de las asignaturas es necesaria una capacitación que logre fortalecer el rol docente. “Se aprende al hacer y al reflexionar sobre lo que se hace en contextos de prácticas situadas y auténticas”. (Díaz Barriga F., 2005).

Muchos docentes universitarios son reconocidos profesionales en sus disciplinas específicas y han sido formados en los claustros en donde es escasa o no existe la formación docente. El proceso que implica adecuarse a los estándares que la educación superior establece, requiere tiempo, toma de decisiones y posicionamientos sobre el rol docente. Para describir la competencia de la o el docente se ajusta la definición de Argudín (2001) para quien competencia es una convergencia de los comportamientos sociales, afectivos, cognoscitivos, psicológicos y sensoriales que permiten desempeñar su papel o una actividad. (Argudín, 2001).

Feldman afirma que la “enseñanza requiere el dominio de recursos necesarios para actuar con idoneidad, pertinencia, eficacia y adecuación a las necesidades de quienes deben beneficiarse”, y se suma a esta premisa que en la caso de la enseñanza en el área de Salud Pública, la formación de la o el

estudiante redonda en el bienestar de los grupos poblacionales de la comunidad, en especial de los grupos vulnerables. (Feldman, 2010).

La organización de ejes transversales en las asignaturas del área de la salud pública permite concientizar sobre los cuidados sanitarios individuales y colectivos. También para rescatar las experiencias sociales, con sus memorias y olvidos de epidemias y pandemias vividas. La discusión dentro de los ejes debe ser entendida como una oportunidad para reducir las desigualdades y promover la inclusión.

Los expertos coinciden en que no se puede desplazar al docente de su rol reflexivo y autocrítico. Además. más allá de espacios para “saber hacer” o “resolver situaciones prácticas” es importante recuperar el papel de los ámbitos universitarios que siempre fueron *espacios críticos de pensamiento*.

Conclusiones

En los últimos tres años, la pandemia cambió de manera innegable la vida de todas y todos. Se vivieron situaciones de miedo por lo desconocido, de angustia ante el riesgo de contagio y de enfermedad de familiares, incluso se produjeron situaciones de ansiedad y desesperación.

Actualmente vivimos en un período post pandémico que genera dudas porque no tiene plazos seguros de su permanencia. A esto se le suman otros factores estresantes, como la incertidumbre económica, laboral y la continuidad de los proyectos. En la Región se transitó la experiencia SARS-COV-2/COVID-19 de manera diferente. Las diferencias en las decisiones políticas y los modelos de los sistemas de salud de los países marcaron algunas desigualdades en las poblaciones. La decisión de la obligatoriedad de un confinamiento temprano como en el caso de Argentina, o la desconfianza ante una vacuna o el relajamiento del uso del barbijo en forma precoz como en Brasil o en Estados Unidos fueron causas de diferentes situaciones sanitarias. La voz del docente, la sensibilidad y la habilidad para comunicar en forma clara y dar confianza fue crucial en tiempos de incertidumbre.

Sólo en la reflexión de lo qué se hace, por qué, para qué y para quiénes se reconfigurará la utilidad de una oferta académica como los ejes transversales para ajustarse al momento socio-histórico que se transita. La planificación de este espacio curricular asegurará la “pertinencia” a la Educación Superior por atender a las necesidades actuales de la comunidad educativa.

En este sentido, se refuerza la importancia de que las políticas públicas garanticen la igualdad de oportunidades e incluyan a todos los grupos poblacionales, más aún cuando en la actualidad los vaivenes sociopolíticos de la región configuran tipos de Estados excluyentes, como los estados neoliberales que promueven el individualismo, premian al emprendedor y al mérito del más hábil.

Sin dudas, los ejes conllevan a un doble beneficio, por un lado promueven el debate, la reflexión y la profundización sobre el perfil de egreso y por otro, la actualización del perfil profesional docente puesto que la capacitación y actualización están en la esencia misma de toda Política Educativa Superior.

Garantizar una educación inclusiva, intercultural, equitativa y de calidad es una condición esencial para la Paz.

Referencias

- Anijovich, R. (2009). *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*. Paidós
- Argudín, Y. (2005). *Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes*. Editorial Trillas.
- Barkáts Von Willei, G. (2020). *La Formación de los Profesionales Fonoaudiólogos en la Provincia de Buenos Aires. [Trabajo Final Integrador, Especialidad en Docencia de la Educación Superior, UNLAM]*. Inédito.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Editorial Gedisa.
- Botero Chica Carlos (2006) *Los ejes transversales como instrumento pedagógico para la formación en valores POLITÉCNICA No. 3* Medellín.
- Campra, C. (Comp.) (2021). *Fonoaudiología: Intervenciones y prácticas posibles*. UNR.
- Cavarra, M., Meirana, M. y Montenegro, L. (2022). *Documento Técnico 1 (DT1). Alfabetización digital y educación permanente en salud. Programa Nacional de Salud Comunitaria. Ministerio de Salud de la Nación*.
- Cavarra, M., Meirana, M. y Montenegro, L. (2022). *Documento Técnico 2 (DT2). APS situada, inclusiva e intercultural. Derecho a la Salud y Sistema de Salud en Argentina. Programa Nacional de Salud Comunitaria. Ministerio de Salud de la Nación*.
- Claverie, J. (2013). *La Universidad como Organización: Tres enfoques para el Análisis de sus Problemas de Gestión. Gestión y Gerencia. 7(1)*.
- Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires. Paidós.
- Díaz Barriga Arceo, F. (2005). *Capítulo 1. Principios Educativos de las perspectivas experiencial, reflexiva y situada. En Frida Díaz Barriga Arceo. Enseñanza Situada. Un vínculo entre la escuela y la vida. Mc Graw Hill*.
- Fanelli, A G, (2016) *Educación Superior en Iberoamérica Informe Nacional: Argentina. Universia*.
- Feldman, D. (2010). *Didáctica General. Aportes para el desarrollo curricular. INFoD. Ministerio de Educación*.
- Gonczy, A y Athanasou, J. (1996). *Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectiva de la teoría y la práctica en Australia. Limusa*.

- Knight J. (2008). Higher Education in Turmoil. The Changing World of Internationalization. Rotterdam: Sense Publishers.
- La Fémina, L (2020). Competencias y Estándares de la carrera de la Licenciatura en Instrumentación Quirúrgica. [Tesis, Doctorado en Ciencias Biomédicas. Instituto Universitario Italiano de Rosario. IUNIR] Inédito.
- Miller, G. (1990). The assessment of Clinical Skill. Competence-Performance. Academic Medicine, vol. 9, n. 65, 63-67.
- Platero Méndez, R. (2014). Metáforas y articulaciones para una pedagogía crítica sobre la interseccionalidad. Quaderns de Psicologia. Vol. 16, No 1, 55-72
- Perrenoud, P. (2014). Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes? Editorial Graó.
- Puiggrós, A. (2003). Qué pasó en la educación: breve historia desde la conquista hasta el presente. Galerna. 224.
- Rodríguez Morales M.(2005). La feria de ciencia y tecnología desde la transversalidad. VII Congreso Nacional de Ciencias. Bioparque de Santo Domingo de Heredia, Costa Rica.
- Tenutto M., Brutti, C., Algora, S. (2009). Planificar, enseñar, aprender y evaluar por competencias. Ed. Autor.
- Vigotsky, L. (1981). Pensamiento y lenguaje. La Pléyade
- Voorhees, R. A. (2001). Measuring What Matters: Competency-Based Learning Models in Higher Education. New Directions for Institutional Research. San Francisco, Jossey-Bass
- Zabalza, M. (2009). Ser profesor universitario hoy. Revista La cuestión universitaria. UNESCO

Normativa en Educación

Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993). Ministerio de Educación. Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/15000-19999/17009/texact.htm>

Ley de Educación Superior N° 24.521 (1995) Ministerio de Educación. Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>

Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) Ministerio de Educación. Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/texact.htm>

Ley de Implementación Efectiva de la Responsabilidad del Estado en el nivel de Educación Superior N° 27.204 (2015). Ministerio de Educación. Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/250000-254999/254825/norma.htm>

Ley de Ejercicio Profesional de la Fonoaudiología N° 27568. (2020) Disponible en: <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/236542/20201027>

Otras fuentes

Acuerdo Plenario N° 234. (2019) Inclusión de la Fonoaudiología en el artículo 43. Consejo de Universidades. Buenos Aires, 19 de noviembre de 2019. Disponible en:

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/consejo_de_universidades_2015_-_2019.pdf

La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Disponible en URL <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>

Impacto de la pandemia COVID-19 y las medidas adoptadas por el gobierno sobre la vida cotidiana. Quinta ronda. Informe Sectorial Educación Disponible en URL <https://www.unicef.org/argentina/media/13346/file/Quinta%20Ronda%20-%20Impacto%20de%20la%20pandemia%20en%20la%20educaci%C3%B3n%20de%20ni%C3%B1as,%20ni%C3%B1os%20y%20adolescentes%20.pdf>

Ministerio de Educación, Argentina, (2020). Aportes para la modelización de políticas educativas de acceso, permanencia y reingreso a la escuela de niñas, niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad educativa. Disponible en URL

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2022/01/modelizacion_de_politicas_educativas_me-ue.pdf

Diseño curricular jurisdiccional. Ejes transversales. Educar para valorar la vida. Ministerio de Educación. San Juan. Disponible en URL

<https://educacion.sanjuan.edu.ar/mesj/LinkClick.aspx?fileticket=flmrrnM8RNQ%3D&tabid=662&mid=1698>

Soto Pimentel, Reiri y Gradin, (2021). FLACSO. Informe N°24: Educación y pandemia: Un análisis de la conflictividad social durante los primeros 5 meses del 2021 en Argentina. Disponible en URL

<https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2021/06/Informe-24-Observatorio-OPPRE-Educacion-y-pandemia.pdf>