



---

## **Desafíos en las prácticas institucionales y áulicas. Una primera aproximación a la trayectoria educativa de la primera cohorte del Profesorado de Educación Primaria en la UNViMe**

*Challenges in institutional and classroom practices. A first approach to the educational trajectory of the first cohort of Primary Education Teachers at UNViMe*

*Elena Heritier*

[eheritier@evirtual.unvime.edu.ar](mailto:eheritier@evirtual.unvime.edu.ar)

*Escuela de Ciencias Sociales y Educación, Universidad Nacional de Villa Mercedes, sede Justo Daract. Profesora en Ciencias Biológicas y Bióloga por la UNC, Especialista en Educación en Ciencias por la UdeSA, Máster en Gestión y Auditorías Ambientales especializada en Educación Ambiental por la Universidad Europea Miguel de Cervantes, doctoranda en Educación por la Universidad Nacional de Rosario. Docente, investigadora y extensionista de la UNViMe y la UNLPam. Forma parte de Proyectos de investigación de la UNViMe y la UNLPam vinculados a la formación docente y políticas educativas con énfasis en temáticas transversales. Ha participado del dictado de diferentes seminarios y cursos destinados a graduados de las carreras de Educación Primaria e Inicial.*

32

---

*Cristina Pérez*

[crisunvime@gmail.com](mailto:crisunvime@gmail.com)

*Escuela de Ciencias Sociales y Educación, Universidad Nacional de Villa Mercedes, sede Justo Daract. Profesora en Ciencias de la Educación por la*

*UNSL, Diplomada y Especialista en Ciencias Sociales con mención en Gestión de las Instituciones Educativas por la FLACSO. Docente, investigadora y extensionista de la UNViMe y el IFDC-SL, vinculados a la formación docente y las prácticas profesionales. Ha participado en diferentes congresos, seminarios y cursos destinados a graduados de las carreras de educación primaria y secundaria, docentes en actividad, directivos y supervisores del sistema educativo de la provincia de San Luis.*

## **Resumen**

El escrito tiene como objetivo iniciar un proceso de problematización y reflexión de las prácticas en un plano institucional y áulico desarrolladas en el año 2021 en el contexto de pandemia desde las asignaturas Práctica Profesional e Investigación Educativa IV y Didáctica de las Ciencias Naturales II, pertenecientes al Profesorado de Educación Primaria de la Universidad Nacional de Villa Mercedes. Identificamos tres aspectos que orientaron este trabajo: las trayectorias educativas del estudiantado que cursó el cuarto año; el despliegue de acciones institucionales considerando la puesta en marcha del profesorado; y el Plan de Estudios. Éstos se entraman con las siguientes dimensiones: características de la profesión y cultura académica universitaria, el Derecho a la Educación Superior y a la inclusión educativa en la universidad. Hay una serie de resortes institucionales que están en pleno proceso de construcción y desarrollo al tratarse de la primera cohorte. En relación con los desafíos institucionales propendieron a evitar el desgranamiento y abandono. Pero al mismo tiempo, habilitaron el desarrollo de hábitos y prácticas como estudiantes próximas/os a graduarse alejados del Perfil de Egresado. Creemos oportuno proponer que, en sus distintos niveles de concreción, es necesario repensar el trabajo vinculado al acompañamiento de la trayectoria educativa como una manera de revertir esta situación.

**Palabras clave:** Profesorado de Educación Primaria, Prácticas Institucionales, Prácticas Áulicas, Trayectorias Educativas, Contexto de pandemia

### ***Abstract***

The purpose of the writing is to initiate a process of problematization and reflection of the practices at an institutional and classroom level developed in the year 2021 in the context of the pandemic from the subjects Professional Practice and Educational Research IV and Didactics of Natural Sciences II, belonging to the Teachers of Primary Education of the National University of Villa Mercedes. We identified three aspects that guided this work: the educational trajectories of the student body that completed the fourth year; the deployment of institutional actions considering the implementation of the teaching staff; and the Study Plan. These were interwoven with the following dimensions: characteristics of the profession and university academic culture, the Right to Higher Education and educational inclusion in the university. There are a series of institutional springs that are in the process of construction and development as it is the first cohort. In relation to institutional challenges, they tended to avoid shelling and abandonment. But at the same time, they enabled the development of habits and practices as students close to graduating far from the Graduate Profile. We believe it appropriate to propose that, at its different levels of concretion, it is necessary to rethink the work linked to the accompaniment of the educational trajectory as a way of reversing this situation.

**Keywords:** Primary Education Teachers, Initial Teacher Training, Institutional Practices, Classroom Practices, Educational Trajectories, Pandemic Context

### ***Introducción***

El objetivo de este trabajo es iniciar un proceso de problematización y reflexión de las prácticas en un plano institucional y áulico desarrolladas en el año 2021, quienes estuvieron atravesadas por el contexto de pandemia (COVID 19). Las unidades curriculares involucradas son Didácticas de las Ciencias Naturales II y Práctica Profesional e Investigación Educativa IV pertenecientes al Profesorado de Educación Primaria de la Universidad Nacional de Villa Mercedes. En esta primera aproximación tendremos en cuenta tres aspectos sobre los cuales realizaremos el recorrido en este trabajo: las trayectorias educativas de quienes están transitando el cuarto año de acuerdo al Plan de Estudios; el despliegue de acciones institucionales considerando la puesta en marcha del profesorado; y el Plan de Estudios.

En los primeros apartados recuperaremos algunos aspectos teóricos relacionados con algunas de las problemáticas presentes en la universidad actual que se vinculan con dimensiones tales como: las características de la profesión y cultura académica universitaria, el Derecho a la Educación Superior y a la inclusión educativa en la universidad. Asimismo, describiremos el contexto de la UNViMe y el surgimiento del PEP; para luego aproximarnos a algunas características de los sujetos que formaron parte de la primera cohorte del PEP donde se recuperarán las problemáticas universitarias identificadas y se entamarán con los aspectos seleccionados. En los últimos apartados daremos a conocer algunas decisiones tomadas en un plano institucional en el contexto de pandemia y cómo repercutieron de alguna manera en las prácticas áulicas de las asignaturas en cuestión. Finalmente, exponemos algunas reflexiones a modo de cierre.

Pretendemos realizar un primer aporte en relación a los desafíos que estamos transitando como parte de una comunidad universitaria en construcción que ha finalizado recientemente la implementación de la primera cohorte del Profesorado de Educación Primaria, la cual estuvo atravesada por la situación sanitaria. Asimismo, es un punto de partida que abre nuevos interrogantes que invitan a seguir pensando y reflexionando como colectivo universitario.

## ***Algunas consideraciones vinculadas a políticas educativas y aspectos teóricos en la Educación Superior***

La educación superior universitaria en Argentina desde sus inicios, estuvo atravesada por diferentes cambios político-económicos que incidieron en el desarrollo de la misma y que implicaron redefiniciones en la relación entre el Estado, la universidad y la sociedad. Según Noriega y Montiel (2014) algunos de ellos se vinculan con la creación de la Ley de Educación Superior N° 2451, en tanto repercutió en la expansión de la matrícula del nivel superior seguido de un proceso de masificación, que, si bien el acceso era irrestricto, estaba condicionado por cupos definidos. Asimismo, no fue acompañado con medios, dispositivos políticos e institucionales necesarios que permitieran dar respuesta a las diversas situaciones dentro del espacio universitario que posibilitaran un proceso real de democratización de la universidad e igualdad de oportunidades (Noriega y Montiel, 2014; García de Fanelli, 2015). A partir de esto, algunas instituciones definieron acciones políticas y pedagógicas para implementar programas tendientes a acompañar a aquellas/os estudiantes que eran excluidos del sistema. Otros cambios estuvieron relacionados con reformas introducidas en la LES como la Reforma Puiggrós en el año 2015 donde, entre otros aspectos, establece que además de que el acceso sea irrestricto, no sea excluyente, es decir, no esté condicionado por cupos definidos. Por otra parte, se pusieron en marcha políticas tendientes a articular la universidad con el desarrollo económico y social, local y/o regional (García de Fanelli, 2018).

Un aspecto que podemos vincular a lo mencionado anteriormente puede asociarse con la expansión sostenida de la oferta formativa en nuestro país en el periodo 2000-2015, esto implicó la apertura de nuevas universidades estatales y privadas a lo largo del territorio diversificando la formación de grado cuya génesis, en parte, la encontramos en las demandas de la propia sociedad (Fernández Lamarra et al., 2018).

### ***El Profesorado de Educación Primaria de la UNViMe en contexto***

La UNViMe se encuentra dentro de las universidades nacionales cuyo origen se vincula con los últimos procesos mencionados en el apartado anterior: la territorialización y regionalización impulsadas por expectativas en relación al desarrollo regional y personal de los jóvenes como consecuencia del impacto de la Promoción Industrial y Provincial de la ciudad de Villa Mercedes provincia de San Luis. Es así que en el contexto de un gobierno democrático donde hubo un incremento significativo de la Participación Universitaria en un presupuesto Nacional posibilitó la creación de esta universidad hacia el año 2009.

Actualmente, la UNViMe desarrolla sus funciones en dos sedes: Villa Mercedes y Justo Daract, ubicada aproximadamente a 39km SE de la primera. La organización administrativa responde a un modelo conformado por un Consejo Superior, un Rectorado, Vicerrectorado, Secretarías, Departamentos y Escuelas. Las Escuelas poseen un/a Director/a y un/a coordinador/a para cada carrera de grado. Una de las Escuelas es la de Ciencias Sociales y Educación conformada por dos carreras: Profesorado de Educación Inicial y Profesorado de Educación Primaria cuyas sedes se encuentran en la ciudad de Justo Daract. Estos profesorado nacen como un deseo y una demanda de la propia comunidad daractense donde están radicados, coincidiendo con lo expuesto en párrafos anteriores por los autores Fernández Lamarra et al. (2018).

### ***Algunas consideraciones sobre los sujetos que transitaron el cuarto año del PEP***

El profesorado inició su dictado en el año 2018. Es así que, en el año 2021, la primera cohorte estaba transitando su último año de cursada según el Plan de Estudios y, por lo tanto, en ese momento aún no contaba con graduados/as. Relacionado con el Derecho a la Educación Superior (Noriega

y Montiel, 2014; García de Fanelli, 2015) y el proceso de territorialización (Fernández Lamarra et al., 2018) es que ambos aspectos los vimos reflejados, en la primera cohorte del PEP cuya matrícula de ingresantes fue de 174. El estudiantado de esta primera cohorte se caracterizó por poseer el 50%, una edad de entre 30 a 50 años, ser madres y/o solteras con hijos a cargo, convivir en grupos familiares numerosos. En otras palabras, observamos que era un grupo muy diverso y que el contexto de pandemia profundizó algunas diferencias vinculadas a los contextos heterogéneos de procedencia. En este sentido, por ejemplo, como plantea Gros (2015) hoy día un aspecto clave es el acceso y conectividad como posibilitadores de la construcción del conocimiento.

En nuestro caso en concreto, encuestas realizadas en el año 2020 a estudiantes que en el año 2021 estaban transitando el cuarto año del PEP y arrojaron que un 88,4% se conectaba principalmente a las clases desde un dispositivo móvil y otros lo combinaban con el uso de computadoras en sus diversos formatos: “[...] para realizar los trabajos (sólo celular) y esto hace que no vaya al mismo ritmo que los demás” (encuestado 3). Asimismo, un amplio porcentaje contaba con un solo dispositivo que debe compartir con el resto del grupo familiar: “se me complica considerando que mi hijo mayor también necesita de las tecnologías digitales para acceder a sus clases” (encuestado 25) o directamente no tiene.

En relación con la conectividad un 49,3% contaba con un servicio domiciliario pago y el resto utilizaba el servicio gratuito brindado por el gobierno o las compañías móviles: “...el internet no es tan bueno en este barrio...” (encuestado 10), “La gran demanda de conectividad de las antenas del gobierno, hace que el internet colapse en algunos momentos” (encuestado 5). En relación al manejo de TIC un 43,2% consideraba que tenía un buen desempeño seguido de un 39% que consideraba a su desempeño regular: “Me cuesta un poco porque hay métodos que no usaba y no sabía cómo hacerlo” (encuestado 31). Mientras que un poco más del 13% lo consideraba

entre muy bueno y excelente. Por último, había un pequeño grupo que lo consideraba nulo.

Las dificultades presentadas por las/os estudiantes sobre el manejo de las TIC y la conectividad, lleva a replantearnos de qué manera el Derecho a la Educación Superior puede hacerse real en las distintas trayectorias educativas cuando el acceso y manejo de las tecnologías es tan heterogéneo y limitado. Esto teniendo en cuenta que es una de las características del aprendizaje ubicuo, entendido como la capacidad para la flexibilidad y adaptación a contextos diversos y en constante dinamismo.

En términos institucionales se vuelve un enorme desafío teniendo en cuenta lo que expone Gros (2015) sobre cómo el acceso y la conectividad son cruciales para la construcción de conocimientos. En este caso en particular, algunas definiciones institucionales que se tomaron para revertir dicha situación fue suspender la asistencia como requisito para regularizar las asignaturas, habilitar una plataforma virtual "Moodle" para que las diferentes unidades curriculares plantearan su propuesta pedagógica y dejaran el material disponible para que cada estudiante acceda en los momentos que les fuera posible. En base a esto último, y considerando las realidades que atravesaban los sujetos, se sugirió combinar clases sincrónicas y asincrónicas dejando la libertad a cada docente de grabarlas o no. Por otra parte, también se habilitó la implementación de grupos de WhatsApp para tener una comunicación más directa con las y los estudiantes. No obstante, no incidió de manera muy positiva ya que en vez de propender a la institucionalización del uso de la plataforma Moodle, llevó a que un gran porcentaje de estudiantes no se habituara ni usara el aula virtual impactando negativamente en hábitos y prácticas que se pretendían instalar, en este caso en particular, en estudiantes que estaban cursando el último y cuarto año del profesorado, como por ejemplo, el acompañar a generar autonomía, teniendo en cuenta que estaban próximos a finalizar su formación inicial.

## ***Profundizando en las definiciones institucionales en el marco del ASPO***

Luego de haberse declarado el ASPO con la consecuente suspensión de clases presenciales en todos los niveles y modalidades del sistema educativo en Argentina en el año 2020, las coordinaciones y dirección de la Escuela de Ciencias Sociales y Educación, a partir de diferentes encuestas realizadas al estudiantado, llevaron a cabo una serie de reuniones virtuales con la planta docente del primer cuatrimestre del 1<sup>er</sup>, 2<sup>do</sup> y 3<sup>er</sup> año (el 4<sup>to</sup> año estaba por implementarse) que consistieron en conversar sobre la realidad socio pedagógica del estudiantado con la finalidad de velar por los derechos y deberes de las/os actoras/es entendiendo esto como una obligación ineludible como servidores públicos. El resultado se concretó en un documento denominado "Consensos Pedagógicos" tendiente a transformar, reestructurar y regular diferentes aspectos de la profesión y cultura académica universitaria teniendo en cuenta el contexto de pandemia y las voces de los distintos actores de la comunidad involucrados. Podemos mencionar, por ejemplo, el contrato pedagógico, los consensos didácticos y las estrategias de evaluación y acreditación de los aprendizajes.

Otras de las modificaciones importantes realizadas fue la suspensión transitoria del sistema de correlatividades del Plan de Estudios del profesorado. Este documento sintetiza las decisiones tomadas con relación a la manera en que se organizan pedagógica y administrativamente los estudios, los objetivos de aprendizajes, entre otros (Abdala, 2007). Asimismo, el régimen de correlatividades tiene la finalidad de organizar el cursado de las actividades académicas de modo tal, que el estudiantado logre apropiarse de conocimientos y competencias que le permitan alcanzar los objetivos de aprendizajes estipulados en el Plan de Estudios (Oloriz, et al., 2021). En otras palabras, orienta la trayectoria educativa del estudiantado, ya que estipula qué debe haber cursado y/o aprobado para poder acceder al cursado de la siguiente unidad, lo que supone apropiarse de ciertos saberes

que se consideran las bases sobre lo que posteriormente se continuará construyendo en el recorrido de formación inicial.

Al levantarse varias de las correlatividades preestablecidas las/os estudiantes que estaban transitando el último año de la carrera no tenían aprobadas un alto porcentaje de las asignaturas cursadas, solo un 8% tenía cursado y aprobado tercer año y un 46% segundo año completo. De esta manera, se encontraban cursando en paralelo diferentes años sin implicar esto una genuina apropiación de los saberes tal lo expresado por una estudiante: "siento que hacemos las cosas por cumplir y no estamos logrando apropiarnos de los conceptos" (encuestada 109). Esto es consistente con lo que plantean Oloriz et al. (2021) en términos de la finalidad que posee el sistema de correlatividades en un Plan de Estudios, como se mencionó en párrafos anteriores, y donde también concluyeron que la suspensión de tal régimen lleva a la falta de apropiación e integración de saberes iniciales.

Por Plan de Estudios, la asignatura Didáctica de las Ciencias Naturales II sólo tiene una correlativa: Didáctica de las Ciencias Naturales I. Por otra parte, Práctica e Investigación Educativa IV tiene dos: Práctica Profesional e Investigación Educativa I y Práctica Profesional e Investigación Educativa II (por Plan de Estudio se encuentra en tercer año, pero se dictó en el cuarto año debido a la ASPO). En este marco, la suspensión del régimen de correlatividades no impactó directamente en ambas asignaturas. No obstante, nos encontramos con una matrícula conformada por 88 estudiantes que cursaban en simultáneo diversos años (desde primero a cuarto). Esto también se mostró en la baja participación real en las clases sincrónicas a pesar de que las estudiantes se conectaban. A su vez, se reflejó en las entregas de actividades donde se evidenció la falta de apropiación de diferentes conocimientos, necesarios para las unidades curriculares en cuestión. En resumen, complejizó el poder alcanzar los logros propuestos en el Plan de Estudios tales como diseñar e implementar propuestas de intervención áulicas articulando saberes disciplinares con estilos y modos de

enseñanza en distintos contextos y/o modalidades educativas; y generar dispositivos de análisis de prácticas desarrollando capacidades inherentes a la actividad docente.

### ***El despliegue pedagógico-didáctico de la Didáctica de las Ciencias Naturales II y la Práctica Profesional e Investigativa IV en el contexto de pandemia***

Partiendo de las definiciones institucionales en el marco de la ASPO y teniendo en cuenta las características del estudiantado, desde las unidades curriculares cuyas responsables somos las autoras de este trabajo, realizamos propuestas didácticas que consistieron en ofrecer en la plataforma *Moodle*, facilitada por la institución, una diversidad de espacios y recursos que fueron desde la habilitación de foros de consulta, trabajos en la wiki, grabaciones teóricas, encuentros sincrónicos para el intercambio, devoluciones cualitativas de entregas de tareas, entre otros. No obstante, no tuvimos en todos los casos una respuesta favorable por parte del estudiantado ya que identificamos, por ejemplo, una ausencia de las lecturas propuestas, de manejo de los distintos contenidos que se desarrollaban y resolución de actividades alejadas de lo que efectivamente se solicitaba. En este sentido, se observa también que el contexto y la forma en que los distintos actores trataron de dar una respuesta al mismo desde sus lugares limitó en cierto modo las diversas propuestas de enseñanza acercadas por el equipo docente en tanto algunos/as estudiantes expresaron por ejemplo que algunas/os docentes “aplican programas que no conocemos” (encuestado 72), sumado a que en muchos casos implicó el apropiarse de las herramientas y recursos para resignificar dichas propuestas que vayan más allá de un uso superficial de las tecnologías como explicita Gros (2015).

Como parte de esta comunidad en construcción, nos llevó a reflexionar: ¿Cómo pensar en una pedagogía que integre el uso de la tecnología como herramienta cognitiva? Identificamos esto como un desafío en las prácticas

institucionales y áulicas relacionado a lo que López López y Samek (2009) denominaría como una tercera/cuarta generación de derechos donde se incluyen, entre otros, los derivados de las TIC: *Derechos a la comunicación y a la información, derechos en la red y derechos de los menores*. Esto lleva a considerar la exclusión digital equivalente a la exclusión social. Aquí podríamos recuperar, como menciona Pérez Centeno (2017), el concepto de profesión académica universitaria (sujetos que forman parte de la institución, funciones de los académicos y administrativos, espacios que comparten, normativas, entre otros) que ha sido afectada por los procesos de internacionalización y regionalización de la Educación Superior que se desarrollaron paralelamente con los procesos de globalización y desarrollo de las TIC, los cuales se hicieron mucho más evidentes en el contexto de pandemia en tanto desafiaron y movilizaron a estudiantes y docentes en relación a sus propios roles a los cuales el Profesorado de Educación Primaria no estuvo exento. Asimismo, la profesión académica forma parte de una cultura académica entendida como aquellas actitudes, creencias, normas y valores de los académicos en relación a su trabajo (Yang 2015) pero que también se entrama con la idea de organizaciones que tienen sus propias culturas, es decir que hay ciertos comportamientos consistentes con las normas, valores y actitudes comúnmente aceptados (Rhoads y Hu, 2012).

Identificamos también, de manera general desde nuestras asignaturas, ciertos hábitos por parte del estudiantado que obstaculizan su propia trayectoria educativa que tiene que ver con la no respuesta a las propuestas pedagógicas compartidas como por ejemplo: retraso en el cronograma de lecturas, demora en rendir las asignaturas, ausencia en el manejo de saberes propios de las disciplinas, de habilidades psicolingüísticas que tienen que ver con la escritura académica, la oralidad, la identificación de ideas clave en un texto, la elaboración de mapas y/o esquemas conceptuales, técnicas de estudio, entre otros. Si nos situamos en el momento de la carrera que se encuentran cursando y recuperamos lo explicitado en el perfil de egresados

del profesorado, se evidencia en un gran porcentaje del estudiantado características acordes a un/a estudiante ingresante, más que a uno/a próximo/a a graduarse. De aquí nos surge el interrogante ¿Qué pasa con esas/os estudiantes, cómo se reconocen ellas/os en su propio recorrido, casi graduados de Educación Primaria? ¿Dónde y cómo se autoperciben? Tal vez, el acompañamiento a esta heterogeneidad en las trayectorias educativas propias del acceso irrestricto y el Derecho a la Educación Superior requiere aún de revisiones, definiciones y políticas en un plano institucional y curricular. Tengamos en cuenta que en definitiva las/os estudiantes cursan porque el mismo Plan se los habilita, pero más allá de esto ¿Cómo llegan al último trayecto de su recorrido? ¿Qué herramientas, saberes lograron construir y apropiarse que son necesarios para desenvolverse en un cuarto año?

### ***A modo de cierre***

Recuperando los tres aspectos identificados sobre los cuales realizamos nuestro recorrido en este trabajo: las trayectorias educativas del estudiantado que transitaba su último año de acuerdo al Plan de Estudios, el despliegue de acciones institucionales, y el Plan de Estudios; no podemos perder de vista que en el recorte temporal realizado el profesorado se encontraba implementando la primera cohorte y que por lo tanto hay una serie de resortes institucionales que están en pleno proceso de construcción y desarrollo. Algunos de ellos, frente a esta situación de emergencia sanitaria, fueron tendientes a evitar el desgranamiento y abandono. Sin embargo, parte de las consecuencias parecieran haber propiciado un escenario de relajamiento en relación a sus hábitos y prácticas como estudiantes próximas/os a graduarse que identificamos en nuestros equipos de cátedra.

En base a lo expuesto creemos que, en sus distintos niveles de concreción, se necesita un trabajo más cercano al acompañamiento de la trayectoria educativa para poder pensar de manera conjunta cómo empezar a cambiar

esta situación, lo que entre otros aspectos también lleva a preguntarnos y abrir la reflexión sobre: ¿Cómo el/la estudiante se da cuenta de que para hacer una Práctica Profesional e Investigación Educativa IV necesita efectivamente haberse apropiado de manera genuina de los diferentes saberes propios de las didácticas específicas? ¿Cómo podemos pensar institucionalmente propuestas que permitan acceder a las herramientas, la tecnología de tal modo que se haga real que las TIC estén al servicio de las/os estudiantes para que puedan seguir su trayectoria académica y no queden excluidos de la Universidad?

### ***Bibliografía:***

- Abdala, C. (2007). Currículum y Enseñanza. Claroscuro de la Formación Universitaria (Vol. 2). Editorial Brujas.
- Centeno, C. P. (2017). El estudio de la profesión académica universitaria en Argentina. Estado de situación y perspectivas. Integración y Conocimiento, 6(2), 226-255.
- Fernández Lamarra, N., Pérez Centeno, C., Marquina, M., y Aiello, M. (2018). La educación superior universitaria argentina: situación actual en el contexto regional. Buenos Aires, Argentina: UNTREF.
- García de Fanelli, A. (2015). La cuestión de la graduación en las universidades nacionales de la Argentina: Indicadores y políticas públicas a comienzos del siglo XX. Propuesta educativa, (43), 17-31.
- García de Fanelli, A. (2018). La Nueva Agenda de las Políticas Universitarias. En S. Gvirtz, y A. Camou (Eds.), La universidad argentina en discusión (pp.269-278). Buenos Aires, Argentina: Editorial Granica.
- Gros, B. (2015). La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes. E K S, 16(1), 58-68.
- López López, P., y Samek, T. (2009). Inclusión digital: un nuevo derecho humano. Educación y biblioteca, (172), 114-118.

- Noriega, J. E., y Montiel, M. C. (2014). La universidad argentina entre sus regulaciones y tendencias. *Revista iberoamericana de educación superior*, 5(12), 88-103.
- Oloriz, M. G., Ferrero, E. L., y Lucchini, M. L. (2021). Impacto de la suspensión de correlatividades en el cursado de actividades académicas. *Congresos CLABES*.
- Rhoads, R. A. y Hu, J. (2012). The Internationalization of Faculty Life in China. *Asia Pacific Journal of Education*, 32(3), 351-365.
- Yang, R. (2015). Reassessing China's Higher Education Development: A Focus on Academic Culture. *Asia Pacific Education Review*, 16(4), 527-535.

Recibido: 13/03/2022

Aceptado: 28/11/2022

*Cómo citar este artículo:*

Heritier E., Pérez C. (2022), Desafíos en las prácticas institucionales y áulicas. Una primera aproximación a la trayectoria educativa de la primera cohorte del Profesorado de Educación Primaria en la UNViMe. *RevID, Revista de Investigación y Disciplinas*, Número 7, San Luis, 32-46.